

LINGUÍSTICA
E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



Adriana Santos Batista
Aline Maria dos Santos Pereira
Celso Kallarrari
[Organizadores]

LINGUÍSTICA
E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



Copyright@ by 2014
Vários autores

Coordenação Editorial
Wilbett Oliveira

Editoração:
Revisão Assessoria Editorial

Capa:
Wilbett Oliveira

Conselho Editorial:
Elieuzza Aparecida de Lima (Unesp)
Ester Abreu Vieira de Oliveira (UFES)
Haron Gamal (UFRJ/Fafima)
Josina Nunes Drumond (USP/UFMG)
Miguel Zugasti (Universidad de Navarra)
Rodrigo da Costa Araújo (UFF)

Revisão:
Adriana Santos Batista
Aline Maria dos Santos Pereira
Celso Kallarrari

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita dos autores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Barzotto, Valdir Heitor et. al

Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Adriana Santos Batista, Aline Maria dos Santos Pereira, Celso Kallarrari [Organizadores]. 1ª. edição. São Paulo: Opção Editora : 2014.

ISBN 978.85-8305-035-3

I. Linguística 2. Língua Portuguesa I. 3. Ensino Superior
I. Título. II. Adriana Santos Batista. II Aline Maria dos Santos Pereira. III. Celso Kallarrari,

CDD 469.798.07

Apoio cultural:



Todos os direitos reservados

Opção Editora

Av. Eng. Luis Carlos Berrini, 1140 - 7º Andar

Brooklin - São Paulo, SP - CEP: 04571-000

Home page: www.opcaoeditora.com

Email: opcaoeditora@gmail.com

Nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a “gramática” do jogo.

Saussure



SUMÁRIO

Apresentação 9

Linguística e Ensino e Ensino de Linguística 13

Valdir Heitor Barzotto

A Diacronia segundo Saussure em seu Curso de Linguística Geral 33

José Pereira da Silva

Gula e Literatura: Leitura Gastronômica da Obra de Eça de Queirós 43

José Roberto de Andrade

A Linguagem das Mercadorias na Semiótica do Valor 59

Ademar Bogo

Variedades Locais e Ensino de Língua Portuguesa 77

Adriana Santos Batista

Ensino Dialógico de Língua Portuguesa a partir de Gêneros Textuais 86

Aline Maria dos Santos Pereira

Harry Potter e o Retorno da Língua Latina 100

Celso Kallarrari

Linguagens e Significação: Análise Semiótica do Artesanato dos Pataxós do Extremo Sul da Bahia 115

Helânia Thomazine Porto Veronez

O Professor Reflexivo?: Análise da Relação entre a Prática Docente de Língua Portuguesa e a Pesquisa na Rede Pública de Teixeira de Freitas-BA 125

Juciene Silva de Sousa Nascimento

Práticas de Leitura e Produção Textual: por uma Abordagem Sociointerativa 143

Renato Pereira Aurélio

Quadrinhos: uma Ferramenta Valiosa na Formação de Leitores 153

Almi Costa dos Santos Junior

Diano Conceição Batista

Sobre os autores 163



APRESENTAÇÃO

Este livro é composto por trabalhos apresentados no I Seminário de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (I SeLELP), realizado de 04 a 06 de setembro de 2013, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação do Campus X, em Teixeira de Freitas.

O Seminário teve como objetivos socializar as investigações e projetos realizados pelos docentes e discentes do Campus X da UNEB, na área de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa; fortalecer as referidas áreas visando implementar um curso de pós-graduação *lato sensu*; propiciar uma relação entre teoria e prática, através da participação de professores da Educação Básica, com o intuito de mensurar o impacto e as possíveis aplicações das pesquisas apresentadas nas escolas do município de Teixeira de Freitas; possibilitar o encontro entre docentes e discentes do Campus X com professores de outras instituições reconhecidas (Universidade do Porto, USP, UERJ, UESC, IFBA), a fim de que juntos debatesses as investigações e projetos, tendo em vista o aprimoramento, a troca de experiências e futuras pesquisas conjuntas; e, por fim, fomentar intercâmbio científico e tecnológico entre o Campus X da UNEB e as demais instituições envolvidas no evento.

Ante o exposto, os trabalhos presentes neste livro são resultado de reflexões e discussões realizadas durante os três dias do evento. Compõem esta coletânea textos e projetos de pesquisas desenvolvidos por docentes e pesquisadores do Campus X e das demais instituições supracitadas e uma transcrição da conferência de abertura proferida pelo Prof. Dr. Valdir Barzotto.

No primeiro momento, apresentamos a transcrição da conferência de abertura do I SeLELP, intitulada *Linguística e Ensino e Ensino de Linguística*, proferida pelo Prof. Dr. Valdir Barzotto, da Universidade de São Paulo. Nela, Barzotto, com base em sua experiência docente e em resultados de projetos de pesquisa, relaciona a presença da Linguística na Educação Básica à sua abordagem em cursos de licenciatura em Letras.

Em seguida, apresentamos dois textos, *A Diacronia segundo Saussure em seu Curso de Linguística Geral*, do Prof. Dr. José Pereira da

Silva, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e *Gula e Literatura: leitura gastronômica da obra de Eça de Queirós*, do Prof. Me. José Roberto de Andrade, do Instituto Federal da Bahia. Eles são provenientes dos minicursos ministrados pelos professores. No primeiro, Silva analisa os capítulos do livro *Curso de Linguística Geral* em que se trata da diacronia, principalmente porque alguns autores afirmam que Saussure não teria valorizado esse aspecto em sua produção acadêmica. No segundo, Andrade defende a tese de que na obra literária e jornalística de Eça de Queirós, principalmente em *O Primo Basílio*, Eça escolheu representar, também sob a perspectiva da arte culinária, a sociedade portuguesa de sua época, aproximando o escritor do cozinheiro.

Posteriormente, há os textos dos docentes e discentes do Campus X da UNEB. Em *A Linguagem das Mercadorias na Semiótica do Valor*, o Prof. Me. Ademar Bogo, egresso do curso de Letras e doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia, estabelece relações entre o signo linguístico em Saussure, a Semiótica peirceana e a de Humberto Eco e a teoria do valor, de Marx.

No texto *Variiedades Locais e Ensino de Língua Portuguesa*, da Prof.^a Me. Adriana Santos Batista, são apresentadas as etapas iniciais do seu projeto de pesquisa, cuja proposta busca discutir como se apresentam, tanto no ensino da Língua Portuguesa quanto no processo de formação e seleção de professores, as variedades linguísticas características do Extremo Sul da Bahia.

O texto *Ensino Dialógico de Língua Portuguesa a partir de Gêneros Textuais*, da Prof.^a Me. Aline Maria dos Santos Pereira, é também uma apresentação do seu projeto de pesquisa, cujo objetivo consiste em evidenciar a importância do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, a partir da leitura sistemática do referencial teórico, levantamento do conteúdo programático para o segmento do 6º ao 9º ano, análise de livros didáticos, elaboração de sugestões didáticas e aplicação de oficinas.

O artigo *Harry Potter e o retorno da Língua Latina*, do Prof. Dr. Celso Kallarrari, analisa morfossintaticamente como se processam os neologismos literários latinos, na tessitura textual da autora J. K. Rowling, bem como seu significado contextual e gramatical, a sua carga semântica e a maneira como eles são apresentados nos enunciados.

A Prof^a Me. Helânia Thomazine Porto Veronez, em *Linguagens e Significação: Análise Semiótica do artesanato dos Pataxós do Extremo Sul da Bahia*, tem o objetivo de compreender, a partir da semiótica peirceana, como o cocar Pataxó, enquanto signo linguístico, se estrutura em sistema de comunicação e o seu funcionamento como linguagem, uma vez que se encontra diretamente ligado à produção, exposição e comercialização desse artesanato.

De autoria da Prof.^a Me. Juciene Silva de Sousa Nascimento, *O Professor Reflexivo?: Análise da Relação entre a Prática Docente de Língua Portuguesa e a Pesquisa na Rede Pública de Teixeira de Freitas, Bahia* é resultado de sua pesquisa em andamento. O referido projeto pretende analisar as necessidades pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, das redes municipal e estadual de Teixeira de Freitas, BA, em relação à práxis da formação contínua e o professor reflexivo, a partir de uma abordagem mista e pesquisa de campo.

Práticas de Leitura e Produção Textual: por uma Abordagem Sociointerativa, do Prof. Me. Renato Pereira Aurélio, apresenta uma reflexão sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nos processos de leitura e produção de textos. Trata-se, pois, de uma discussão teórico-metodológica que aponta o embasamento para a adoção de uma postura atinente ao problema do déficit em leitura e produção de textos, com o qual boa parte dos professores lida em seu cotidiano.

O texto *Quadrinhos: Uma Ferramenta Valiosa na Formação de Leitores*, dos acadêmicos do curso de Letras Almi Costa dos Santos Júnior e Diano Conceição Batista, evidencia as histórias em quadrinhos como ferramenta de auxílio às práticas de leitura em sala de aula e tenta compreender o lugar que esse tipo de linguagem ocupa frente às disciplinas que compõem o currículo escolar, desmistificando os rótulos de “subliteratura” ou “sub-arte”, que tomam por base os textos clássicos e os autorizados pelos meios midiáticos como objetos de sua prática.

Os textos apresentados neste livro são oriundos de discussões e debates que possibilitam a ampliação do conhecimento, a reflexão e uma postura crítica acerca de assuntos relacionados à Linguística e ao ensino de Língua Portuguesa. O presente livro é, portanto, uma forma de divulgar à comunidade reflexões e pesquisas desenvolvidas na universidade pública. Esperamos que ele possa inspirar e subsidiar outros estudos e ações, pois a língua é dinâmica, mutável e heterogênea, dessa forma, não há como discutir ensino sem contemplar as características estruturais inerentes à língua.

Os Organizadores

LINGUÍSTICA E ENSINO E ENSINO DE LINGUÍSTICA¹

Valdir Heitor Barzotto (USP)

Início agradecendo a esta comunidade, que me recebe pela primeira vez, à organização deste evento e aos colegas que acolheram muito bem os professores que vieram de outros lugares para tentar oferecer alguma contribuição.

Durante a manhã, falamos bastante com o diretor do departamento, Prof. Dr. Décio Bessa da Costa, e com a coordenadora do colegiado de Letras, Prof.^a Me. Helânia Thomazine Porto Veronez, demos algumas opiniões e amanhã vamos embora; as opiniões e os palpites ficam para que vocês os coloquem em prática. Uma das coisas que eu falei ao diretor, algo que eu tenho vivido nesses anos todos de estrada pelo Brasil, é que nós chegamos a um lugar, nos envolvemos com ele, vemos os problemas, as qualidades, depois temos que ir embora e nisso há um sentimento de perda. Temos vontade de ficar e continuar a trabalhar, o problema é que as coisas a fazer aqui são as coisas que têm de ser feitas no Brasil inteiro. Assim, para todo lado que se vá, os problemas serão muito semelhantes.

Nesse sentido, este evento é muito importante porque, à medida que vierem mais pessoas para falar de suas realidades, vocês vão conhecer mais sobre o que acontece no Brasil e também no mundo; vão perder aquela sensação de estar no interior da Bahia, no lugar onde há poucas condições. As condições são as mesmas na maioria dos lugares do país, assim como os problemas, e, portanto, o que há a fazer é arregaçar as mangas e transformar as ideias em prática. Por isso, eu os parabeneço por essa iniciativa e espero que ela continue por muitos anos, cada vez mais proporcionando essa interação com pessoas de outros lugares.

Bem, é sempre difícil fazer um recorte do que se vai falar; o tempo vai passando, vamos acumulando anos de estrada e, às vezes, torna-se complicado olhar para nossa trajetória e escolher uma linha para se trabalhar. Eu tenho vivido muito essa situação, porque, como eu já disse para alguns, na próxima segunda-feira eu me submeto ao

¹ Transcrição da conferência de abertura do I Seminário de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (I SeLELP) feita pelos graduandos em Letras do Campus X da UNEB: Almi Costa dos Santos Junior, Ilana Pinheiro Azevedo, Sara Dias de Jesus e pela Prof.^a Me. Adriana Santos Batista.

concurso de livre docência e, por isso, não deveria estar aqui, deveria estar me concentrando. De qualquer forma, falar sobre isso também é uma forma de me concentrar. Esse concurso avalia uma trajetória, então eu estou em um momento em que, obrigatoriamente, mais uma vez olho para meu percurso e vejo o quanto é difícil somar o que foi feito e estabelecer eixos, em especial no meu caso, que faço várias coisas ao mesmo tempo.

Para falar aqui não foi diferente, foi difícil olhar os percursos possíveis e definir um. Resolvi trazer para vocês uma demonstração de algo que tenho feito para discutir Linguística e ensino, uma tentativa de fugir do caminho tradicional de discussão desse tema. Esse caminho tradicional, que já vi muitas vezes, talvez já tenha sido representado aqui em algum momento na história deste curso de Letras.

Desde a chegada da Linguística no Brasil, desde sua introdução no curso de Letras, linguistas passaram falar para o ensino, acho que muitos de nós linguistas gostamos de falar para ele. E talvez o Brasil seja o país que mais tem produções dessa área voltadas para o ensino. Para falar a vocês neste momento, pensei em fugir da linha que é uma divulgação e proposição da importância da Linguística para o ensino. Isso já foi falado suficientemente na década de 80 do século XX, momento marcado pela disputa entre a gramática e a Linguística, que propunha o texto como centro da aula. Nós temos muita produção nesse sentido, acredito que agora seja o momento de fazer outra coisa, de olhar para isso de outro modo.

Embora eu tenha formação em Linguística, mestrado, doutorado, tenha atuado no programa de Linguística da Universidade Estadual Paulista (Unesp) Araraquara e atue no programa de Filologia e Língua Portuguesa da USP, eu sempre tive um trabalho de formação de professores bastante denso. Essa atuação me conduziu a trabalhar com Metodologia do Ensino de Português na Faculdade de Educação da USP. À medida que trabalhei com essa disciplina, pude perceber que não basta tomar o texto do linguista em que ele mesmo diz qual é a importância da sua área para o ensino e segui-lo. Nós temos que olhar isso de outra maneira. Desse modo, eu escolhi trazer para vocês uma experiência de outro curso que é muito raro, talvez o único do Brasil: licenciatura em Linguística. Talvez ele só exista na USP. O bacharelado há em outras universidades, mas licenciatura, não. Por esse motivo, eu coloquei esse título propositalmente, com esse ar de redundância e relação especular: Linguística e ensino e ensino de Linguística.

À medida que fui formando professores e trabalhando com metodologia, foi me parecendo que não basta ouvir o foneticista dizer que a Fonética é importante para a alfabetização, é necessário observar no texto dele o quanto, de fato, dá relevância para essa relação entre Linguística e ensino. Então, para refletir sobre essa soma nós temos de pensar em um ensino de Linguística e é isso que se faz nessa disciplina que se chama Metodologia do Ensino de Linguística.

Quando eu cheguei à USP nunca tinha ouvido falar em licenciatura em Linguística, formação de professor de Linguística, por isso fui estudar toda a história do curso. Descobri que quando ele foi fundado, a matéria Linguística era optativa para todo o Ensino Médio, tanto que algumas escolas da cidade de São Paulo chegaram a oferecê-la. Depois desapareceu da grade curricular, mas a licenciatura, que inclui essa disciplina, continua a ser oferecida na USP. Havia quem dissesse que ela deveria ser fechada, entretanto eu não gosto de fechar as coisas, prefiro ver o que é possível fazer com o que existe. Então procurei conhecer a história dessa licenciatura em Linguística para estabelecer uma linha de trabalho.

Os alunos matriculados no curso geralmente também fazem licenciatura em Língua Portuguesa, isso porque na USP alguém que faça bacharelado em Letras cursa obrigatoriamente a habilitação em Língua Portuguesa e pode optar por outra, posteriormente ele poderá fazer a licenciatura.

Como já se faz estágio de Língua Portuguesa, porque eles podem fazer duas licenciaturas, ficaria redundante mandá-los novamente para o ensino fundamental ou médio. Assim, os alunos da licenciatura em Linguística fazem estágio em cursos de Letras.

O fato de ir para as faculdades nos proporciona uma experiência única, não conheço outra situação em que os alunos façam estágio dentro da disciplina de Linguística, a não ser o PAE² para o estudante da pós-graduação, mas isso já é outra coisa. Os alunos passam cerca de quarenta horas dentro de uma aula de Linguística, em uma faculdade que os aceite, fazendo observação e elaborando um diário de campo, durante vinte horas eles precisam fazer regência. Esses estágios nos dão um panorama do que é o ensino de Linguística nas faculdades.

² O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) proporciona aos estudantes de pós-graduação da Universidade de São Paulo contato com o ensino de graduação por meio de estágios supervisionados.

Estabeleci, então, um eixo condutor para a disciplina nos semestres em que a ministro. O que move o semestre é o seguinte movimento:

a) Olhamos para as queixas que os linguistas registram nos seus textos quando falam para o ensino. Essas queixas podem ser resumidas em um enunciado base: “infelizmente a Linguística ainda não chegou à escola”.

b) Analisamos grades curriculares, ementas e programas da disciplina Linguística e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, valendo-nos do banco de dados constituído pelo projeto Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa – CAPES-PRO-CAD-NF, 2008.

c) Observamos as aulas de Linguística, por meio dos estágios dos alunos.

Ilustro a seguir o que conseguimos ver durante o semestre com exemplos desse três eixos.

Texto de linguista - exemplo 1

Os estudos contemporâneos de linguagem caracterizam-se através de dois movimentos: o deslocamento do foco da frase para o texto e do enunciado para a enunciação. No entanto, basta uma olhada em nossos materiais pedagógicos, basta uma observação nas conversas de estudantes de nossas escolas, basta um rápido contato com professores de língua materna, para concluir que as novas tendências ainda não chegaram às salas de aula.

O que nos interessa no excerto é a reclamação sobre a falta percebida em todos os lados. É o material que não tem, é o trabalho do aluno não tem, assim como, é claro, o trabalho do professor não tem. Não nos interessa a pessoa que escreveu, mas a cultura instalada em diferentes áreas quando falam de ensino, nesse caso é a Linguística. Trata-se da cultura de ir a público por meio de textos e palestras e se lamentar: “a Linguística (ou suas contribuições mais recentes) não chegou à escola”, sendo que se pode trocar essa área por qualquer outra.

Durante o semestre nos voltamos para outra pergunta que é: por que será que não chegou? Será que escrever um texto como este que temos em mãos ajuda? Será que um texto desse jeito, com esse tom, ajuda a Linguística a chegar à escola? Há outro trecho em que a situação vem com um pouco mais de volteios:

Texto de linguista – exemplo 2

Os avanços atingidos pelos estudos linguísticos ainda não chegaram ao público em geral. Assim, o que ainda se vê nas escolas é um trabalho com enfoque na correção do erro e em questões muito pontuais.

O que nós chamamos de enunciado base de lamúria pode ser extraído de trechos como esses. A primeira tarefa do aluno de Metodologia do Ensino de Linguística é localizar textos de linguistas que versam a respeito do ensino, e destacar os enunciados que trazem essa queixa. Não se trata de entender o conteúdo, não queremos saber se o linguista faz ou não faz uma boa proposta para usar Sintaxe no ensino de Língua Portuguesa; queremos saber como ele se lamenta.

Frente a essas queixas, durante a disciplina nós nos dedicamos a pensar se há possibilidade, condições, consistência nas ações que poderiam levar a Linguística para a escola. Ao olhar para esses dados, nós questionamos o que o grupo que reclama está fazendo e se, com suas ações, a Linguística chegará à escola; mais que isso, também perguntamos: “chega para fazer o quê?”

Além disso, sempre peço para os alunos lerem os textos que fazem sugestões de como a Linguística pode chegar ao ensino e elaborarem uma atividade para ser aplicada em sala. Então, eles percebem que não é tão fácil assim. Espero também que, caso se tornem professores de Linguística, tomem as dificuldades que encontraram para transformar as sugestões em atividades em consideração. É necessário trabalhar ainda mais para que as pessoas aprendam Linguística, entendam sua relevância e consigam transformá-la em ensino.

Esse trabalho de análise de textos que fazem proposta para o ensino, é complementado pela análise dos dados do projeto *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, desenvolvido de 2009 a 2013. Com ele queríamos entender o que caracteriza a disciplina que em alguns lugares se chama Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; em outros, Prática de Ensino; Fundamentos de Ensino; Prática de Literatura, separada de Português, etc. O projeto reuniu três universidades (USP, UFMA e UERN/Pau dos Ferros), depois se expandiu para Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso, Pará e agora nós tentamos abranger cada vez mais estados para fazer um mapeamento.

Ao olhar para essa disciplina, percebemos que no Brasil não há um quadro muito delineado dos caminhos a serem trilhados nesse momento da formação. Quando observamos as disciplinas relacionadas à Prática de Ensino, por vezes não encontramos nenhum texto de Linguística. Então perguntamos, como ela chegará se, no momento de fazer a articulação, esse conteúdo não aparece? A seguir apresento algumas ementas coletadas na pesquisa:

Ementa 1

Reflexão histórico-epistemológica, científica, tecnológica e metodológica sobre os estudos da linguagem, bem como investigação na ciência da linguagem e suas aplicações com estudos referentes aos níveis de articulação e análises provenientes das tendências linguísticas marcantes do século XX. Introdução à Linguística. Denotação e Conotação. Comunicação Humana. O Signo Linguístico. Fonética e Fonologia.

Tem um professor aqui na plateia rindo, não sei por quê, mas ele está. Eu tenho dificuldade para analisar essa ementa. Ela é basicamente composta de duas listas, é difícil para nós compreender qual a ligação entre elas. Por que a palavra tecnológica faz parte da primeira lista e mesmo, o que significa? No ano seguinte, em Linguística II, o aluno terá:

Ementa 2

Reflexão histórico-epistemológica, científica, tecnológica e metodológica sobre os estudos da linguagem, bem como investigação na ciência da linguagem e suas aplicações com estudos referentes aos níveis de articulação e análises provenientes das tendências linguísticas marcantes do século XX. Morfologia. Sintaxe. A classe dos sintagmas: sintagma nominal e sintagma verbal.

Chama a atenção a repetição da primeira parte da ementa. Cabe também perguntar como é que se explicam alguns elementos constantes da ementa, por exemplo, sintagma nominal e verbal ali na sequência? É extremamente esquisito.

Com relação à bibliografia complementar, há um manual de Linguística introdutório na I e na II, um manual para complementar dois semestres de disciplina.

Eu não trouxe essas ementas com o propósito de fazer uma análise mais demorada, mas para mostrar, criar essa estranheza. Acredito que uma das coisas que temos de fazer para pensar a relação entre Linguística e ensino é nos voltarmos para esse tipo de dado, que rende muita análise e discussão. É necessário ler a bibliografia e buscar entender por que ela está ali. Também seria interessante pesquisas junto aos formuladores de projetos pedagógicos e de currículos.

Além disso, precisamos entender muito sobre política educacional porque os cursos são avaliados pelo MEC, que forma comissões de professores das melhores universidades para avaliá-los. Então, não podemos continuar dizendo que o curso só é ruim na instituição ruim, porque a comissão que o aprova, muitas vezes, é composta por docentes de grandes universidades.

Trata-se de um emaranhado de questões muito mais complexas; por isso, não basta aderir às queixas é necessário observar isso na base por meio de pesquisas. Essas ementas são um indício de como se forma o futuro professor, que seriam os introdutores das contribuições da Linguística na escola básica. Embora se possa dizer que o desenvolvimento da disciplina em sala de aula não corresponda ao que está no programa, não se pode ignorar o fato de o programa ter sido oficializado por uma instituição e referendado pelo órgão avaliador.

Observemos a seguir a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa:

Ementa 3

Buscando aperfeiçoar a iniciação do futuro educador na docência em nível de ensino fundamental e médio, essa disciplina proporcionará aos alunos vivências pedagógicas em situações dos níveis de desenvolvimento educativo e garantirá o acompanhamento das atividades de estágio supervisionado, a serem realizadas em instituições de ensino fundamental. O conteúdo das vivências estará disciplinado ao regulamento de Estágio Supervisionado, definido, organizado e avaliado pelos docentes responsáveis. Estágio de observação em nível de ensino fundamental – Português. Relatório de conclusão de disciplina.

Na ementa constam informações que não são típicas, por exemplo, “o conteúdo das vivências estará disciplinado ao regulamento do estágio” e “estágio de observação em nível de ensino fundamental. Re-

latório de conclusão de disciplina.”, que é o procedimento de avaliação já incluído na própria ementa.

É possível questionar ainda, por que no momento do estágio a Linguística, a literatura e fundamentos pedagógicos não reaparecem na ementa. Na bibliografia não constam livros de Linguística ou de literatura. Apenas os PCNs e três coletâneas, uma em torno de Vigotsky e com enfoque em interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

São dados suficientes para insistirmos na pergunta: como a Linguística chegará às salas de aula da escola básica se ela se faz quase ausente das salas dos cursos de Letras?

Complementam esse conjunto de dados, trechos de relatórios de estágio dos alunos de Metodologia do Ensino de Linguística.

Relatório de estágio - trecho 1

Se fosse pensar o que da Linguística esteve presente nas atividades com as quais tive contato, a Linguística Textual talvez seja a que teve presença mais marcante nas disciplinas que tive a oportunidade de assistir. Ela era o objeto principal de trabalho em uma disciplina chamada Língua Portuguesa V – Semântica. Somente o nome da disciplina mencionava Semântica, em nenhum momento do curso a Semântica, seja formal ou argumentativa, foi mencionada. A julgar pelo que presenciei é possível afirmar que o que chega à sala de aula é a Linguística Textual, não da maneira como os linguistas queriam: ela se mistura a outras áreas até chegar ao destino final, que seria o professor em sala de aula.

Quanto às demais disciplinas que foram vistas durante o estágio, cabe uma menção especial para Sintaxe, que é estudada nas disciplinas Língua Portuguesa III – Sintaxe do período simples. Nela foi possível encontrar atividades que mais se assemelhavam às do ensino médio. Podemos mencionar uma prova na qual os alunos tinham apenas que realizar análise sintática de algumas frases, todas bastante simples; era o modelo clássico de exercício que vemos em sala de aula e em livros didáticos. Em uma conversa com o professor dessa matéria, ele tentou justificar o porquê daquele tipo de exercício para uma turma de um curso de Letras usando como justificativa o baixo nível de conhecimento de seus alunos sobre o assunto, o que fazia que fosse necessário esse tipo de atividade.

Nunca tomamos um trecho de relatório como um documento, mas como apontamentos que precisam ser vistos com cuidado. Como nós já temos documentos como currículos e programas, não estranhamos que situações como a relatada possam existir. É possível pensar em uma boa relação entre o que ela está relatando aqui e o que ocorre de fato.

No início do relato o estagiário aponta que a Linguística Textual marca todas as aulas que assistiu. Nós já presenciamos situações assim muitas vezes, o que pode estar relacionado ao modo como são formados mestrados e doutorandos. No mestrado e no doutorado costuma-se dizer para o aluno que ele está se tornando um pesquisador em uma determinada área. Então, o que pode ocorrer quando ele tem de assumir uma disciplina de outra área, é reproduzir a própria tese, o que é um problema de muitos cursos de Letras.

O professor é aprovado no concurso, entra, precisa oferecer uma disciplina da grade, na qual ele não é especialista, então oferece o que ele gostaria de ensinar. O aluno da graduação fica sem parte do conteúdo integrante da área; e essa situação se vê em todo tipo de universidade.

Também chama muito a atenção é que em um curso de Letras haja uma disciplina dedicada à Sintaxe do período simples, ou é um curso muito aprofundado ou um pedacinho da gramática. Quanto ao tipo de exercício encontrado, a justificativa apresentada pelo professor é muito comum: falta de conhecimento dos alunos, vestibulares pouco concorridos, etc. Em vez de se buscar elevar o nível, permanece a reclamação de que os alunos não sabem os conteúdos e não se fazem grandes esforços para superar o nível de conhecimento dos alunos. A situação descrita no relatório é bastante comum, o que se faz parece ser reposição de conteúdo dos anos anteriores.

Vejamos mais um trecho do relatório:

Relatório de estágio - trecho 2

Outro fato que chamou bastante a atenção quanto às atividades foi a sua atenção quase que exclusiva ao ensino de Português. As atividades não pareciam debates quanto ao conteúdo visto ou pesquisas a respeito de determinado assunto, a maioria das atividades vinha com um comentário do professor sobre como os futuros professores poderiam usar aqui-

lo em sala. Ficou evidente a tentativa de fixar um modelo de exercício para se trabalhar em sala de aula, tanto que os alunos ao preparar uma aula reproduziram o mesmo modelo. Modelo que consistia em perguntas óbvias que, de certa maneira, subestimavam a capacidade de leitura e interpretação dos alunos, atividades que propunham trabalhar sempre o tão comentado conhecimento prévio dos alunos, no entanto apenas trabalhavam porque o professor achava importante.

Esse bloco eu chamei de redução para o ensino porque, quanto mais se pensa que o curso de Letras é para formação do professor, parece que mais se reduz o que será oferecido. Outra estratégia clássica da nossa formação universitária; como a profissão de professor é vista como algo menor, sempre que se assume que o curso é de formação de professores, faz-se uma redução. Aqui, um olhar inicial para esse trecho do relatório pode passar a impressão que o curso é bom por se preocupar com a formação do professor, mas não é. É um curso que não vai além do que aquele aluno precisará ensinar depois e avalia por meio de atividades próprias da educação básica sem propor uma discussão sobre o que tem se pesquisado nessa área.

Nós temos uma redução que simplesmente vai em direção ao ensino, o professor da disciplina pensa que, por estar trabalhando com formação de professores, pode falar algo como: “na escola faça assim...”. No entanto, o que ele oferece para o aluno é algo do nível escolar, não um conteúdo mais desafiador, mais aprofundado para se transformar em ensino, é só o que ele terá de ensinar posteriormente. Mas há uma redução maior ainda, que não se dá em função da preocupação com a formação do professor, ela vem da simplicidade com que lidamos com o curso de Letras, com a formação universitária. Tenho aqui um trecho de relatório para ilustrar isso:

Relatório de estágio – trecho 3

O primeiro semestre de Linguística é ministrado no primeiro semestre do curso de Letras, ou seja, os alunos são todos novos da universidade e em sua maioria são bastante jovens, na faixa dos dezessete aos vinte anos. A turma neste semestre é bem cheia, como em todo começo de curso, mas é seguida por uma evasão de quase cinquenta por cento, pelo menos nas aulas de Linguística. A responsabilidade da disciplina é de uma pro-

fessora e, como sugere o próprio apelido dela, que é com um diminutivo, ela é uma professora muito carinhosa. As aulas são bem introdutórias e discutem os conceitos de língua, linguagem, etc. As explicações também são bastante introdutórias, diferentemente dos semestres seguintes, a matéria quase não caminha, o que seria muito bom se os diversos momentos de reflexão que surgem nesse tipo de aula fossem usados para tal fim. Mas muito pelo contrário, esses momentos são esvaziados com conversas paralelas entre os alunos e até mesmo por histórias contadas pela própria professora e que nada têm a ver com o conteúdo. Em geral as aulas me parecem sem muito compromisso, nesta turma não havia chamada, somente a lista era passada, na maior parte do tempo os alunos ficavam conectados a redes sociais, folheavam revistas, conversavam, faziam lanchinhos. Eram poucos os momentos de interação e era sempre necessária uma piada para que houvesse qualquer atenção. Essa prática é muito comum em cursinhos, o que até torna compreensível o comportamento dos alunos, o que me incomodou foi o comportamento dos professores que não pareciam ter qualquer preocupação com isso.

Se o outro reduzia porque reduzia para a formação do professor, esse reduz porque reduz. Reduz porque tudo ali era para ser pequeno. Esta aluna relata ainda outro professor, com uma formação melhor, mais energia e que, segundo ela, imprimia uma velocidade muito grande no conteúdo, que era muito aprofundado. Mas o tempo da aula, que deveria ser de duas horas, acabava durando somente uma, porque ele chegava atrasado e saía mais cedo. Como os alunos já aprenderam isso, eles agem da mesma forma. Então é um professor muito bem formado, oferece muita matéria, faz aquela cena de que está trabalhando muito, mas o tempo da aula é uma hora, e não duas. Como ele tem de oferecer muito conteúdo para fazer sua imagem de grande professor, ele não explica. Assim, vão Chomsky, Saussure, Jakobson, entre outros, tudo em *slides*, mas não chega a haver perguntas ou debate, nem leituras dos textos destes autores.

O resultado disso tudo nós vemos no convívio com os alunos, às vezes os professores em formação continuada também trazem o resultado dessa formação. É muito difícil encontrar um professor que de fato aprendeu Linguística na universidade; em geral eles sabem muito pouco e não gostam da disciplina. Vendo isso por dentro, por meio do estágio, dos textos dos linguistas, das ementas e dos programas das disciplinas, nós entendemos por que esse professor aprende muito pouco sobre Linguística.

É importante falar diretamente aos estudantes, pois eu estou dando exemplos de programas ruins, aulas não tão boas, mas vocês já têm mais de dezoito anos e podem cuidar melhor da sua própria formação, tanto lutando pela sua qualidade, quanto fazendo os próprios esforços. Você pode ter aula pelo *Google*, pelo *Youtube*, pode viajar e fazer uma semana de aula em outra universidade. Não adianta ficar só culpando a sua universidade e dando demonstrações de que você é mal formado, porque voluntariamente você quer continuar dizendo frases irrefletidas, como se o curso que você está fazendo não dissesse nada para a sua vida pessoal cotidiana.

Recentemente mostrei um texto de criança para ser analisado por alunos de licenciatura e ouvi o seguinte comentário: “eu não saberia o que fazer diante desse texto porque eu não sei o que foi pedido para o aluno”. Isso é muito complicado, uma demonstração de que aprenderam um pedacinho de uma coisa que alguém disse em alguma matéria, e que é importante, mas é só uma faceta do problema. A necessidade de se saber, no momento da correção de um texto, o que foi pedido ao aluno, é um fato. Entretanto, esse é um pedaço muito pequeno de uma aula, não é possível, diante de um texto, repetir isso, é uma fragilização muito grande do seu perfil como profissional.

Diante de um texto, se você não souber o que fazer com ele, não o leve para a sala de aula. Mas, diante de um texto de criança, você tem que ter, por meio da sua formação, mecanismos para dizer alguma coisa, senão você não vai ensinar literatura. Como é que você vai ensinar Machado de Assis se você não sabe o que pediram para ele escrever? Está se pegando uma ponta do trabalho e transformando em algo central. Frente ao texto de um aluno, um estudante de Metodologia do Ensino de Português, que já está no 4º ano e se formará no próximo, não pode dizer não saber o que fazer por não saber o que foi pedido. Não consegue ver se falta uma vírgula? Não consegue ver se o vocabulário está adequado? Se há introdução, desenvolvimento...? Não consegue destacar um ponto positivo? É mesmo preciso olhar para o enunciado que foi dado lá na sala de aula para dizer alguma coisa?

Eu sei que essa recomendação existe - se foi pedida uma descrição, deverá se corrigir observando se os elementos da descrição estão presentes - mas se não há essa informação, há o texto e ele é simultâneo ao trabalho. São resultados de algo muito complicado que é, por um lado o linguista dizendo: “A Linguística não chegou à escola”;

por outro, gente fomentando uma formação baseada nesse tipo de proposta de ementário e tolerando aulas que acabam jogando tanto contra o aluno do curso de Letras, quanto contra o professor que ele se tornará.

Outro enunciado muito interessante que eu ouvi recentemente foi o seguinte: Um aluno se candidatou para o mestrado em uma área das Letras, ele era bom, era bastante interessado, mas não tinha quem orientasse. Uma professora que tinha vaga disse o seguinte: “os meus alunos todos fazem pesquisa na área x da Linguística e esse aluno não tem base nessa área”. Isso é um reconhecimento público de que o curso está ruim, de que está fraco, porque o mestrado é para alunos que saíram da graduação. Se eu oriento determinada área e considero que os alunos daquela graduação, na qual eu dou aula, não têm nível para entrar em um mestrado, eu estou reconhecendo que a formação está precária.

Qual é o conserto? Fazer o aluno desenvolver uma iniciação científica em uma área para adquirir base e depois ir para o mestrado? Isso parece uma distorção. A formação básica deveria dar condições aos alunos para que eles viessem com a base necessária para fazer o mestrado e para dar aulas. O mesmo professor que vai reclamar que a Linguística não chegou à escola ensina a sua especialidade de tal modo que o aluno formado por ele não tem base para fazer o mestrado nessa área. Será que teria para levar a Linguística para a escola básica?

Temos que conhecer, assumir e delinear o quadro em que o curso se encontra, onde nós nos encontramos. Acredito que os aqui presentes, começando com este evento, montando planos para especialização e mestrado, podem se debruçar sobre o que já foi feito. Perguntando-se a respeito do que já foi pesquisado na região, quem são os profissionais, que tipo de formação têm, com que público trabalham, quais são os focos de carência, quais são as pesquisas que devem ser feitas, podem enfrentar as condições de formação sobre as quais estou falando. Eu dizia hoje para o diretor deste departamento que não faz sentido aqui nessa ponta da Bahia, que é quase sudeste, fazer uma coisa dependente de Salvador. Teria que haver um retrato muito claro do que é este lugar, do que se faz aqui, para propor uma coisa própria daqui, respeitando o que o MEC e a CAPES querem, mas sabendo torcer um pouquinho para fazer uma coisa que seja própria de Teixeira de Freitas, que seja dessa região, que seja próprio e dê um perfil bastante claro do que se quer para este lugar.

Só vale a pena trabalhar em um lugar se for para fazer dele o meu lugar, o lugar a partir de onde eu digo alguma coisa. Nessa linha da Linguística e do ensino, é importante ver o que já se produziu aqui e uma das coisas que se produziram foi o professor de Português. Vale agora montar alguns projetos de pesquisa para verificar como esses professores atuam em sala de aula e como eles recuperam a Linguística para o trabalho que desenvolvem. É muito importante que seja um trabalho feito aqui de dentro.

Quantos são os alunos deste curso de Letras que conhecem as diretrizes curriculares do curso, que são as diretrizes que regem a formação do professor de Português hoje? É uma experiência importantíssima conhecer e comparar com as anteriores. Com relação ao projeto político-pedagógico do curso de Letras daqui, só uma reunião no início do ano com a coordenadora é muito pouco. O aluno precisa estudar esse projeto político-pedagógico para saber o que ele tem, de onde vieram as informações ali registradas. As ementas das disciplinas foram geradas no interior da ciência e no interior da realidade daqui para propor um avanço específico para o que se faz aqui em termos de Linguística? Ou são uma imitação de algum outro lugar, uma paráfrase de algum outro curso? Uma estreita obediência a diretrizes de fora?

Ao reunir a produção feita aqui, haverá algum lugar em que se possa ver o que foi produzido neste *campus*. Ou então, na produção de fora daqui, tentar descobrir o que foi feito sobre a região. É provável que muita gente tenha vindo estudar algum aspecto da linguagem regional e tenha ido embora, tenha feito teses que nunca foram estudadas aqui. Buscar esses dados, ver o que já se falou em termos de produção, seja para o ensino, seja para a Linguística, ou para o vínculo entre as duas coisas, é muito interessante reunir esse material e se debruçar sobre ele. Acho que vocês agora têm de ser convocados a pensar no seguinte: quando vem alguém de fora aqui, levanta dados e faz a sua tese, o que ele diz? Se alguém formado aqui fizesse o mesmo trabalho, faria diferente?

Alguns colegas já reclamaram, como em todos os outros lugares para onde eu vou, que se faz coisa boa, mas muita gente não vê e etc. A solução é mostrar e este evento é uma alternativa. Quando as pessoas vêm aqui e têm contato com o que vocês estão fazendo, essa é uma forma de dar visibilidade. Vocês também precisam mostrar fora, mas esse mostrar passa pela realimentação do curso.

Também soube da baixa procura pelo curso no vestibular. Se o curso tem pouca procura, é importante que estudantes e professores

façam uma campanha para ir lá às escolas básicas e mostrar como é o curso, dar visibilidade ao curso aqui mesmo, na comunidade. Mostrar que estudar em um curso de Letras é fazer uma coisa legal. Que coisas legais vocês estão fazendo para mostrar a esses alunos que vale a pena estudar aqui? Como levar a Linguística para os alunos do Ensino Médio de forma que eles queiram conhecê-la melhor?

Bom, eu fico à disposição para falarmos mais sobre isso e, só resumindo, eu não quero simplesmente rebater a mesma pedra “a Semiótica é importante para estudar o texto publicitário”. Tudo bem, já foi dito isso, mas será que do jeito que estamos fazendo nós conseguimos consolidar essa importância na prática cotidiana das pessoas que formamos?

Perguntas do público

Pergunta 1: Você disse que a Linguística não chegou ainda à escola, não chegou mesmo? A definição de fatos da língua não é Linguística? A descrição de funcionamento da língua não é Linguística? A gramática normativa não é a descrição de uma hipótese de língua exemplar? Então, a Linguística chegou. Talvez não tenha chegado do modo como algumas pessoas imaginam que deveria ter sido. Esta não é uma resposta, mas uma provocação para o professor responder. Vou lembrar um exemplo que você disse: “eu não vou ser professor”. Eu tenho um filho que é músico e viveu durante vários anos zombando da irmã, da esposa, de outras pessoas da família que são professores, dizendo que ser professor é algo menor. No final, ele acabou sendo professor de música também, porque foi o modo que arranjou de ter uma vida melhor, fazendo uma coisa que ele gosta de fazer.

Valdir Barzotto: A primeira questão remete para um encaminhamento de pesquisas que têm de ser feitas. Nós observamos que os textos dos linguistas continuam afirmando que a Linguística não chegou à escola. Se acompanharmos, por exemplo, o livro didático, percebemos que hoje aparece a lição de Linguística Textual nele. Às vezes, no 8º ano, tem de aprender por meio do livro didático a diferença entre significado e significante, o que eu acho um absurdo. Restam duas questões para serem pesquisadas, que eu acho mais centrais: por que o linguista continua dizendo que não chegou? E uma segunda, que talvez afete aquela: estar no livro didático significa chegar na escola? Uma coisa é estar no livro didático, outra coisa é funcionar na sala de aula.

Temos que responder a essas perguntas, temos que falar disso. Se já tem Linguística Textual até como item no índice do livro didático e no texto do pesquisador de Linguística Textual ele ainda diz que não chegou, qual é o descompasso entre essas duas esferas? Esses temas precisam ser investigados para tentar mostrar por que as duas situações continuam paralelamente. Por um lado o professor talvez não querendo, o livro didático incorporando e o pesquisador ainda reclamando que não foi. Isso é um tema que vale a pena investigar.

Com relação às áreas de artes, o que eles fazem é dar aula, são todos professores. E aí outro alerta para nós que somos de Letras: enquanto os atores formados não têm trabalho fixo, eles dão aula de leitura. E ganham de nós porque no curso de Letras não temos um trabalho muito técnico, nem lidamos com o conjunto de recursos que um ator consegue desenvolver para ensinar leitura. Os formados em Artes Cênicas acabam virando professores, muitos dão aula particular de leitura ou conseguem aulas em escolas particulares, pois há escolas particulares que dividem as aulas em leitura, redação e Língua Portuguesa. O aluno de Letras que não trabalha voz, não trabalha corpo, fica com a Língua Portuguesa, que é praticamente gramática tradicional. Para leitura e produção de texto, tem se contratado alguém formado em Filosofia, Artes Cênicas ou algo que seja de fato mais atraente para o trabalho com leitura.

Pergunta 2: Quando você diz que a aplicação dos métodos linguísticos adquiridos ou sabidos no curso de Letras não é automática quando se vai para a sala de aula, eu não sei se caberia pensar também na questão do repertório. Porque quando se pensa que o aluno de Artes Cênicas tem um repertório de conhecimentos que lhe permite dar uma aula de leitura e que o profissional de Letras não tem, talvez nos falte também repertório. Eu pensava quando formulei essa pergunta na questão dos níveis linguísticos; para que se fale sobre registro linguístico em sala de aula, é preciso que se tenha um conhecimento, não só do registro linguístico, mas também das possibilidades de análise desse registro. Não seria também um problema de repertório para que o aluno de Letras vá à sala de aula e exerça sua profissão com mais competência?

Valdir Barzotto: Sim, mas isso não pode ser resolvido no currículo, porque você teria que incluir muita coisa, como a nossa classe tem feito agora. Mesmo que a gente consiga perdoar uma disciplina como Empreendedorismo, porque quem faz um trabalho tem de saber administrá-lo e divulgá-lo, etc., não é possível inserir Expressão Corpo-

ral no currículo de Letras, ficaria muito estranho um currículo muito carregado. Por isso tem que haver uma vida universitária densa a ponto de os alunos poderem participar de uma oficina de teatro, por exemplo. Quando nós recebemos na nossa aula um aluno que já lê regularmente peças de teatro, ele é melhor como aluno, porque não é preciso ensinar para ele algo como: “olha, está vendo, essa palavrinha aqui, talvez indique que o personagem estava triste”. Se ele já tem essa prática de vivenciar o texto de outras maneiras, é assim que eu estou entendendo repertório, ele vem melhor.

Então cabe à universidade, mas por meio de atividades promovidas pelos próprios estudantes também, debates sobre cinema, por exemplo. Hoje é tão fácil fazer filme, os alunos podem fazer documentários, podem fazer várias coisas. Isso tem de estar no clima da vida universitária, para que os alunos possam adquirir repertório e seja gasto menos tempo com avisos como o que eu falei. Essa vida acadêmica, que vocês estão construindo, é feita por meio de seminários e tudo mais. Aquilo que não dá tempo de fazer na disciplina sobre Fonética tem que ser visto em um evento como esse, em uma oficina a respeito. A formação tem de ser muito ampla, muito densa, não dá pra fazer tudo no currículo.

Pergunta 3: Os resultados da pesquisa apresentados indicam que a Linguística não chegou à escola, mas e quanto à outra parte? Nos dados foi encontrado algum trabalho bem feito em que havia alguma adequação? Tanto na perspectiva teórica, quanto nas práticas a serem observadas em sala de aula. Que tipo de elemento foi levantado, no próprio resultado de pesquisa, de pessoas que conseguiram fazer o encantamento do estudante para que ele perceba a importância que a linguagem tem e as diversas nuances que estão correlacionadas a ela?

Valdir Barzotto: Na pesquisa feita sobre a disciplina Metodologia do Ensino de Português, Prática de Ensino, etc., nós não encontramos nenhum trabalho positivo. Eu lamento, porque eu digo para o meu aluno estagiário: “você precisa documentar as boas práticas da escola também, não é só botar defeito no que a escola está fazendo”. Mas há uma razão histórica; na década de 80 essas disciplinas foram muito atacadas como conservadoras e atrasadas, com isso elas foram se esvaziando e são um quase nada hoje na maioria das universidades. Nós vimos em vários lugares do Brasil que pegar a disciplina de Estágio ou de Prática de Ensino é praticamente um castigo. O professor sai para

fazer mestrado e quando ele volta recebe essa disciplina. Nós temos casos assim em que o professor pegou a disciplina e deu o autor que ele tinha estudado no mestrado, que por acaso era Pepetela. Ele deu Prática de Ensino e discutiu Pepetela o semestre inteiro, no final pediu um trabalho de como o aluno trabalharia aquilo no ensino médio. A outra professora que nós observamos dava o PCN, o pesquisador foi assistir às aulas e percebeu que ela lia trechos do PCN e fazia uma paráfrase.

Então, nessa disciplina, nós não encontramos muitas boas práticas. O resultado que nós temos de positivo é que, a partir do projeto de pesquisa, que tem cinco anos, já foram feitos muitos debates. Nós criamos o colóquio nacional de professores dessa disciplina, assim as pessoas passaram a olhar mais para ela. Hoje tem gente que pede para oferecê-la, deixa de ser um castigo, as pessoas querem porque podem fazer algo produtivo. Os cursos estão muito dependentes do MEC, a universidade hoje está indo atrás do MEC, e não à frente fazendo proposições. Se o MEC fala: “é sequência didática”, todo mundo faz o mesmo e treina esse conteúdo. Há uma grande universidade brasileira em que a disciplina é usada para treinar sequências didáticas e mais nada, não há leituras ou reflexão. E já há um mestrado acadêmico que quase só faz isso também.

Em uma disciplina de Sociolinguística, houve uma boa experiência, um curso percebeu que precisava fazer alguma coisa de interessante e que era muito pouco formar um aluno que apenas sabe repetir a frase: “temos que respeitar as variedades linguísticas do aluno”. O curso percebeu que não dava conta de oferecer instrumental para o aluno saber o que era essa variedade linguística. Quando se vai a uma escola, não basta ter uma ideia vaga de variedade linguística aprendida na universidade, é necessário saber qual é a variedade da comunidade. Quando se trata de São Paulo pode ser mais difícil, pois se pode ter muitas variedades na mesma escola, então tem que ter uma hiperperformance.

O curso conseguiu fazer com os alunos uma coisa vasta sobre a variedade linguística da região; no estágio com os professores da escola, eles faziam os próprios alunos levarem elementos das falas com as quais eles conviviam. Então eles traziam gravação do pai, da mãe, do tio, da pessoa engraçada que falava diferente, tanto que a própria escola foi compondo um acervo. O problema é que as nossas escolas não têm um programa fixo, isso desaparece de um ano para o outro. Mas nós vimos esse trabalho, que foi bem feito. O curso de Letras assumiu que as crianças trouxessem elementos para a escola de maneira que a escola tinha um acervo de elementos para pensar a variedade regional.

A questão da variedade linguística é um problema no Brasil, porque em qualquer canto ela quer dizer Projeto Norma Urbana Culta (NURC). Se alguém está nesta universidade, no lugar de ir ali e pesquisar o morador para ver o que ele fala, pega o livro do NURC. Nós temos 1.200 cursos de Letras no Brasil e não temos descrição das variedades linguísticas brasileiras, temos pinceladas: o R vibrante da cidade Medianeira, o R retroflexo de Piracicaba, o alveolar não sei da onde, são somente pinceladas. Agora um movimento mais denso, o curso de vocês já tinha que ter um acervo de registro da variedade linguística da região e os cursos de Letras não estão assumindo isso. Com a Literatura a mesma coisa, provavelmente vocês estudam Jorge Amado, mas o resto da literatura da região, aqueles livros literários que são publicados em toda cidade que têm patrocínio da farmácia e do açougue, é preciso ainda montar acervo sobre isso. Acho que nós somos um curso que ficou muito acanhado, muito pequeno e foi ficando pequeno porque tenta imitar o que se faz nos grandes centros.

Pergunta 4: Durante a sua fala, os exemplos dados são de relatórios de estágio, ementas de disciplinas e trechos de textos acadêmicos. Essa tendência que o senhor traz é uma possibilidade de utilizar a produção acadêmica, tanto os textos utilizados como base teórica quanto os produzidos pelos alunos, sob uma perspectiva crítica e de análise; ocorre que esse trabalho não é muito recorrente. Já que nós temos aqui alunos do primeiro ano do curso de Letras, como eles podem desenvolver um olhar mais crítico e analítico com relação ao material que é utilizado como referencial teórico em sala de aula?

Valdir Barzotto: O aluno de Letras tem de saber bem cedo que o gostar de ler não tem muita relação com sua vida profissional. Você tem que gostar, mas o gostar é pouco e, às vezes, ruim. O texto é seu material de trabalho, assim como há médicos que trabalham com cadáveres, não é necessário que eles gostem dos cadáveres e até ruim que gostem, pois assim não conseguirão fazer seu trabalho. O texto para o aluno de Letras é a mesma coisa e literatura é algo até mais problemático, porque o aluno gosta tanto da Clarice Lispector que não consegue fazer nada além de chorar quando a lê. Mas se a pessoa vai estudar Letras, ela terá de saber como são a veia, o nervo, as bactérias desse texto; é nosso material de trabalho.

Com relação aos documentos oficiais, eu acho um erro que textos desse tipo sejam bibliografia de um curso, não sei como a Associa-

ção Brasileira de Normas Técnicas encara, mas se eu pudesse decidir eu colocaria em outra categoria, pois esses são textos para serem analisados e discutidos. Esse documento, o PCN, definiu as diretrizes para o curso de Letras, não foi o contrário; as diretrizes foram feitas para não se oporem ao documento oficial e isso é gravíssimo. Por isso o ensino está no mesmo lugar desde a década de 90.

No que diz respeito à bibliografia, isso é um pouco mais difícil porque nós entendemos que a bibliografia de um curso é para nos embasarmos; é verdade, mas temos que parar com essa verdade e começarmos outra. Primeiro porque nós vivemos um tempo em que é obrigatório publicar e está se publicando tudo e de qualquer jeito, então não é possível achar que o fato de o texto ser assinado por um pesquisador de uma grande universidade o torna bom, muitas vezes ele é feito para cumprir a meta dos três artigos que devem ser publicados naquele ano. Desse modo, tem se publicado muita coisa que não vale a pena e é necessário ter um olhar crítico sim e há estudo sobre isso. Tem um pesquisador da área de Biologia que chama o que nós estamos fazendo de “lixo acadêmico”, a expressão é grave, mas é um alerta. Há esse momento histórico de publicar a qualquer preço, então nós não podemos ler achando que tudo vale como embasamento.

A outra coisa é que seja Saussure, seja Bento XVI, ou seja quem for, a ciência está aí para ser superada. Não faz sentido fazer uma universidade, entrar em uma carreira acadêmica, se não houver compromisso ético de superar o conhecimento produzido. O aluno tem que se colocar isso desde o primeiro ano. Você não está aqui para descobrir o que foi falado sobre Machado de Assis, mas para descobrir o que foi falado e falar melhor que o que já se tem. Se não for assim, não vale a pena fazer o curso. É necessário ter essa consciência, a humanidade caminha se o conhecimento produzido for superado; senão vocês estariam estudando em salas sem ar condicionado até hoje, porque provavelmente quando começou essa universidade não havia ar condicionado e foi necessário desenvolver uma estratégia para instalar os equipamentos. Isso tem de ser colocado desde o início, que o objetivo não é ler um texto para extrair ideias de lá, mas para fazer melhor que aquele texto.

A DIACRONIA SEGUNDO SAUSSURE EM SEU CURSO DE LINGUÍSTICA GERAL¹

José Pereira da Silva (UERJ)

Introdução

O termo “linguística histórica” suscita ideias como a de que, “ao descrever estados sucessivos da língua, se estivesse estudando a língua conforme o eixo do tempo” (p. 122)², para o que seria necessário levar em conta separadamente os fenômenos que fazem a língua passar de um estado a outro, ou seja, as causas dessas modificações. O termo linguística evolutiva era empregado frequentemente, no início do século XX, assim como linguística estática, significando linguística diacrônica e linguística sincrônica, respectivamente.

Mas, neste artigo, pretende-se dar a entender que sincrônico é tudo que se relaciona com o aspecto estático da linguística, e diacrônico é o que diz respeito às evoluções, e que *sincronia* e *diacronia* designam um estado de língua e um estágio de sua evolução, evitando-se outras interpretações.

O falante comum, como lembra Saussure, não percebe a sucessão dos fatos da língua, visto que “ele se acha diante de um estado” (p. 123). Por isto, o linguista deve ignorar a diacronia quando quiser compreender o estado da língua em determinado momento, suprimindo o passado.

Assim como seria absurdo, por exemplo, desenhar um panorama do Pão de Açúcar focalizando-o simultaneamente de vários pontos da Baía da Guanabara, a intervenção da história na descrição de um estágio da língua falsearia a análise linguística. Ou seja: um panorama deve ser focalizado de um só ponto. Do mesmo modo se deve agir para a descrição da língua: não se pode descrevê-la nem fixar normas para o seu uso sem se colocar em um estado determinado. Isto é a linguística sincrônica

¹ Uma versão deste artigo foi publicada nos Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 03 - Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p. 131-137, sob o título “Saussure e a diacronia cem anos depois”, e está disponível na página http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/12.pdf. Além disso, o tema foi apresentado em formato de minicurso no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia (no Rio de Janeiro) e no I Seminário de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (em Teixeira de Freitas - BA),

² Neste texto, citaremos sempre a 34ª edição do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure. Por isto, só indicaremos o número da página, precedido da abreviatura “p.”, entre parênteses.

ou estática, em oposição à linguística diacrônica ou evolutiva.

Linguística sincrônica ou estática *versus* linguística diacrônica ou evolutiva

Quando o linguista segue a evolução da língua, assemelha-se ao observador em movimento, que vai de uma a outra extremidade da Baía da Guanabara para anotar os deslocamentos da perspectiva.

A linguística moderna nasceu como linguística diacrônica, com a gramática comparada do indo-europeu. O mesmo método foi utilizado também no estudo das línguas românicas, das línguas germânicas etc., casos em que os estados pontuais de cada uma dessas línguas intervêm muito imperfeitamente e apenas por meio de fragmentos, como o fez Franz Bopp.

Após ter concedido um lugar bastante grande à história, a linguística voltará ao ponto de vista estático da gramática tradicional, mas com um espírito novo e com outros processos, e o método histórico terá contribuído para esse rejuvenescimento; por via indireta, será o método histórico que fará compreender melhor os estados de língua. A gramática antiga via somente o fato sincrônico; a linguística nos revelou uma nova ordem de fenômenos; isso, porém, não basta: é necessário fazer sentir a oposição das duas ordens e daí tirar todas as consequências que comporta. (p. 124)

Pode-se concluir da transcrição acima o quanto Saussure valoriza a diacronia, considerando-a indispensável para a melhor compreensão de cada um dos estados de uma língua, apesar de deixar claro que isto não se fará com o abandono da sincronia, mas com a comparação das duas ordens de fenômenos (os sincrônicos e os diacrônicos).

O aspecto sincrônico é mais importante que o diacrônico, para o falante, porque é ele que constitui a verdadeira e única realidade linguística perceptível. Quando o linguista se coloca na perspectiva diacrônica, percebe uma série de acontecimentos que modificam a língua, mas não a língua viva em uso.

Conhecer as condições que formaram determinado estado da língua é, portanto, muito importante, porque são elas que esclarecem sobre a sua verdadeira natureza e nos livram de ilusões. Apesar de ser

inútil na descrição do seu estado atual, é a diacronia que explica e justifica os fatos da língua.

A diferença entre diacronia e sincronia, ilustrada por comparações

Para mostrar simultaneamente a autonomia e interdependência do sincrônico e do diacrônico, pode-se comparar a primeira com a projeção de um corpo sobre um plano. Com efeito, toda projeção depende diretamente do corpo projetado e, contudo, dele difere, é uma coisa à parte. Sem isso, não haveria toda uma ciência das projeções; bastaria considerar os corpos em si mesmos. Em linguística, existe a mesma relação entre a realidade histórica e um estado de língua, que é como a sua projeção em um dado momento. Não é estudando os corpos, isto é, os acontecimentos diacrônicos, que se conhecerão os estados sincrônicos, do mesmo modo que não se terá noção das projeções geométricas por haver estudado, ainda que de muito perto, as diversas espécies de corpos. (p. 129)

Finalmente, para passar de uma sincronia a outra, o deslocamento de uma peça [um traço de um fonema, por exemplo] é suficiente; não ocorre mudança geral. Aí está o paralelo do fato diacrônico, com todas as suas particularidades. (p. 130)

Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar libertada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou outro; o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que ocorreu dez segundos antes. Tudo isso se aplica igualmente à língua e consagra a distinção radical do diacrônico e do sincrônico. A fala só opera sobre um estado de língua, e as mudanças que ocorrem entre os estados não têm nestes nenhum lugar. (p. 131). Existe apenas um ponto em que a comparação falha: o jogador de xadrez tem a *intenção* de executar o deslocamento e de exercer uma ação sobre o sistema, enquanto a língua não premedita nada. (p. 131)

A sincronia e a diacronia opostas em seus métodos e em seus princípios

Os métodos de cada ordem diferem também, e de dois modos:
a) A sincronia conhece somente uma perspectiva, a das pessoas que falam, e todo o seu método consiste em recolher-lhes o testemunho;

para saber em que medida uma coisa é uma realidade, será necessário e suficiente averiguar em que medida ela existe para a consciência de tais pessoas. A linguística diacrônica, pelo contrário, deve distinguir duas perspectivas: uma, *prospectiva*, que acompanhe o curso do tempo, e outra *retrospectiva*, que faça o mesmo em sentido contrário (p. 132);

b) Uma segunda diferença resulta dos limites do campo que abrange cada uma das duas disciplinas. O estudo sincrônico não tem por objeto tudo quanto seja simultâneo, mas somente o conjunto dos fatos correspondentes a cada língua (p. 132); [mas] a linguística diacrônica não somente não necessita de semelhante especialização, como também a repele; os termos que ela considera não pertencem forçosamente a uma mesma língua. (p. 133)

O “fenômeno” sincrônico nada tem em comum com o diacrônico, um é uma relação entre elementos simultâneos, o outro, a substituição de um elemento por outro no tempo, um acontecimento. (p. 133)

A lei sincrônica se impõe a todos, sujeitando-os ao uso coletivo, mas não é uma obrigação imperativamente imposta porque nada garante a manutenção da regularidade em qualquer ponto.

É a “simples expressão de uma ordem vigente” (p. 135) na comunidade, comprovando um estado de coisas. “Ela é da mesma natureza da que comprova que as árvores de um bosque estão dispostas em xadrez. E a ordem que ela define é precária, precisamente porque não é imperativa”. Enfim, “se se fala de lei em sincronia, é no sentido de ordem, de princípio de regularidade” (p. 135).

Ao contrário da sincronia, a diacronia supõe um fator dinâmico, pelo qual se produz um efeito. Mas não basta esse caráter imperativo para se aplicar a noção de lei à evolução da língua; fala-se de lei porque um conjunto de fatos obedece à mesma regra. No entanto, apesar de não parecer, os fatos diacrônicos “têm sempre caráter acidental e particular” (p. 135).

“No tocante aos fatos semânticos, somos convencidos imediatamente” (p. 135): se a palavra “baiano”, em São Paulo, significa o mesmo que “paraíba” no Rio de Janeiro, tratando-se do migrante nordestino, isso se deve a causas particulares que não dependem de outras mudanças ocorridas na língua; foi apenas um acidente registrado na história do português brasileiro.

Consequências da confusão entre sincronia e diacronia

A mudança sincrônica supõe sempre dois termos simultâneos, enquanto o fato diacrônico não precisa de mais que um termo, porque a forma nova toma o lugar da forma antiga, que desaparece.

Resumindo: os fatos sincrônicos apresentam certa regularidade, mas não têm nenhum caráter imperativo; os fatos diacrônicos, ao contrário, impõem-se à língua, apesar de não ter um caráter geral.

Ou seja: “A verdade sincrônica parece ser a negação da verdade diacrônica e, vendo as coisas superficialmente, parecerá a alguém que cumpre escolher entre as duas; de fato, não é necessário; uma das verdades não exclui a outra”. (p. 138)

O verbo “pôr” e seus derivados, por exemplo, são da segunda conjugação porque é uma evolução de poer (< *pōer* < *poner* < *ponere* < *pónere*), mas também, do ponto de vista sincrônico, pode ser explicado que é da segunda conjugação porque a sua vogal temática, identificável na segunda pessoa do singular, é a mesma vogal átona “e” dos demais verbos da segunda conjugação.

A verdade sincrônica não contradiz a diacrônica, porque a consciência linguística aproxima a gramática tradicional da gramática histórica. Pelo contrário, elas concordam tanto que se costuma confundir uma com a outra.

Considerando o duplo princípio da diacronia e da sincronia, pode-se concluir que “*tudo quanto seja diacrônico na língua só o é pela fala*” (p. 141), porque é no discurso ou na língua falada, pela qual cada uma das modificações é transmitida aos outros indivíduos de uma comunidade, que tem origem a evolução da língua. Enquanto as inovações permanecerem no nível individual, não terão qualquer efeito diacrônico.

Um fato de evolução linguística é sempre precedido de outros fatos similares na esfera da fala, porque sempre se encontram dois momentos distintos, na sua história: “1º – aquele em que ela surge entre os indivíduos; 2º – aquele em que se tornou um fato de língua, exteriormente idêntico, mas adotado pela comunidade”. (p. 141)

Generalidades sobre a linguística diacrônica

A fonética, e toda a fonética, constitui o primeiro objeto da linguística diacrônica; com efeito, a evolução dos sons é incompa-

tível com a noção de estado; comparar fonemas ou grupos de fonemas com o que foram anteriormente equivale a estabelecer uma diacronia. A época antecedente pode ser mais ou menos próxima; mas quando uma e outra se confundem, a fonética deixa de intervir; só resta a descrição dos sons de um estado de língua, e compete à fonologia levá-la a cabo. (p. 193-194)

Em fonética, nada é significativo ou gramatical, de tal modo que para se fazer a história dos sons de uma palavra pode ser totalmente ignorado o seu sentido, ficando evidente que “diacrônico equivale a não gramatical, assim como sincrônico a gramatical”. (p. 194)

Há sons que se transformam com o tempo, assim como o significado das palavras e as categorias gramaticais. Numerosos casos são mostrados na gramática histórica. Por isto, sem a fonética, é difícil estabelecer uma distinção absoluta entre diacronia e sincronia. (Cf. p. 194)

A linguística diacrônica estuda as relações que unem termos sucessivos não percebidos pela comunidade, termos que substituem uns aos outros sem formar um sistema, enquanto a linguística sincrônica trata das relações lógicas e psicológicas, unindo termos coexistentes e formando sistemas percebidos pela comunidade. (Cf. p. 142)

A linguística diacrônica estuda as relações entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros no tempo; não as relações entre os termos coexistentes de um estado de língua. Estes são estudados pela linguística sincrônica. (Cf. p. 193)

Apesar da intervenção da fonética na evolução das línguas, não é ela que a explica em todos os seus detalhes: “uma vez eliminado o fator fonético, encontra-se um resíduo que parece justificar a ideia *de uma história da gramática* (p. 196), que é a história dos fatos marcantes de uma comunidade que influenciaram em sua evolução, que se costuma chamar de história externa ou social da língua, em oposição à história interna, que é exatamente a gramática histórica.

As mudanças fonéticas e suas causas

Nas mudanças fonéticas, o que se transforma é um fonema e, às vezes, apenas em determinadas posições, como é o caso exemplificado da nasalização das vogais tônicas que precedem a consoantes nasais no português brasileiro. Neste caso, registra-se um “sucesso isolado, como todos os sucessos diacrônicos” (p. 197), que atinge todas as palavras em que figure o fonema em questão, naquelas mesmas condições.

Apesar de sempre haver “uma causa determinante” para o desencadeamento de um sucesso histórico, nem sempre fica evidente a sua causa imediata, “cuja causa geral existia há muito tempo” (p. 204), como é o caso do desenvolvimento da nasalização da vogal tônica que precede uma consoante nasal, no Brasil, em oposição ao que ocorre em Portugal e em outros países da lusofonia, como em Antônio X António, Eugênio X Eugénio etc.

Busca-se, por vezes, uma dessas causas determinantes no estado geral da nação em um dado momento. As línguas atravessam algumas épocas mais movimentadas que outras: pretende-se relacioná-las com os períodos agitados da história exterior e descobrir, assim, um vínculo entre a instabilidade política e a instabilidade linguística; isso feito, acredita-se poder aplicar às mudanças fonéticas as conclusões concernentes à língua em geral. (p. 204)

A analogia e a aglutinação na evolução linguística

Sentimo-nos por vezes tentados a perguntar se a analogia tem verdadeiramente a importância que lhe concedem os desenvolvimentos precedentes, e se possui ação tão extensa quanto a das mudanças fonéticas. De fato, a história de cada língua permite descobrir um formigueiro de fatos analógicos acumulados uns sobre os outros, e, tomados em bloco, esses contínuos reajustes desempenham um papel considerável na evolução da língua, mais considerável, inclusive, que o das mudanças de sons. (p. 229-230)

Algumas vezes, há insegurança para se afirmar que uma forma atual da língua nasceu por aglutinação ou se surgiu como construção analógica, em palavras como também/tão bem, contudo/com tudo, senão/se não, porquanto/por quanto, portanto/por tanto etc. Somente com testemunhos na história, é possível resolver tal problema porque “Todas as vezes que ela permite afirmar que um elemento simples foi outrora dois ou vários elementos da frase, está-se diante de uma aglutinação [...], Mas quando falta a informação histórica, é bem difícil determinar o que seja aglutinação e o que resulta da analogia”. (p. 238)

Unidades, identidades e realidades diacrônicas

Pode-se definir a diacronia como o deslocamento da relação entre o significante e o significado, aplicado à alteração do sistema (Cf. p. 241).

Depois de “comprovado um determinado deslocamento das unidades sincrônicas”, é preciso identificar a “unidade diacrônica em si” (p. 241), pesquisando-se sobre “cada acontecimento” para se identificar “qual o elemento submetido diretamente à ação transformadora”, sempre atento ao fato de que “a palavra, enquanto unidade, lhe é estranha”. (p. 241)

Em todo caso, não será completamente elucidada enquanto não tiver sido estudada em seus dois aspectos, o estático e o evolutivo. Somente a solução do problema da unidade diacrônica nos permitirá ultrapassar as aparências do fenômeno de evolução e atingir-lhe a essência. Aqui, como na sincronia, o conhecimento das unidades é indispensável para distinguir o que é ilusão do que é realidade. (p. 241)

A *identidade diacrônica* é ponto que nem sempre é fácil de definir, pois é preciso saber se uma unidade persistiu idêntica a si mesma, ou se, persistindo como unidade distinta, mudou de forma ou de sentido. Por exemplo, se a palavra *cadeira* ou a palavra *leite* significa a mesma coisa que o elemento tomado do latim *cathédra* < *cáthedra* ou do latim *laite* < *lacte* (Cf. p. 241)

Objetividade da diacronia e subjetividade da sincronia

A análise histórica ou diacrônica consiste em projetar sinteticamente as construções das palavras em diferentes épocas, de modo que, como a divisão da palavra em suas subunidades é feita para conhecê-las melhor, a síntese resultante pretende identificar sua forma mais antiga (Cf. p. 244). Comparativamente,

A palavra é como uma casa cuja disposição interior e destinação tivessem sido alteradas em várias ocasiões. A análise objetiva soma e superpõe essas distribuições sucessivas; entretanto, para os que ocupam a casa, nunca existe mais que uma análise. (p. 244)

A etimologia não é uma disciplina distinta nem uma parte da linguística evolutiva; é somente uma aplicação especial dos princípios relativos aos fatos sincrônicos e diacrônicos. Ela remonta ao passado das palavras até encontrar algo que as explique. (p. 249)

Tratando-se da origem de uma palavra, quando se diz que ela “vem” de outra, várias coisas podem ser entendidas: simples alteração do som (*lupa* > *loba*); alteração do sentido somente (*oculus* > *óculos*);

alteração do sentido e do som (*senior* > senhor) ou, enfim, uma derivação gramatical (casa > casebre).

Neste último caso, trata-se de uma relação sincrônica de vários termos diferentes; deste modo, a analogia se torna a parte mais importante da pesquisa etimológica. “A etimologia não se contenta em explicar palavras isoladas; faz a história de famílias de palavras, assim como a faz dos elementos formativos, prefixos, sufixos etc.” (p. 250)

As duas perspectivas da diacronia

A linguística sincrônica só admite a perspectiva dos falantes e, conseqüentemente, um único método, mas a linguística diacrônica supõe um ponto de vista prospectivo (seguindo o curso verdadeiro dos acontecimentos, desenvolvendo a história da língua), e um retrospectivo, indo em sentido oposto, ao passado, porque aquela maneira de praticar a linguística diacrônica pode ser insuficiente ou inaplicável em alguns casos, como nos estudos etimológicos. (Cf. p. 281)

Com efeito, para poder fixar a história de uma língua em todos os seus detalhes, acompanhando o curso do tempo, seria mister possuir uma infinidade de fotografias da língua, tomadas momento após momento. Ora, tal condição nunca se verifica: os romanistas, por exemplo, que têm o privilégio de conhecer o latim, ponto de partida de sua pesquisa, e de possuir uma massa imponente de documentos pertencentes a uma longa série de séculos, verificam, a cada instante, lacunas enormes em sua documentação. Cumpre então renunciar ao método prospectivo, ao documento direto, e proceder em sentido inverso, remontando o curso do tempo pela retrospectão. Nesse segundo modo de ver, colocamos em uma época dada para pesquisar não o que resulta de uma forma, mas qual é a forma mais antiga que lhe pode dar origem. (p. 281-282)

A língua mais antiga, as reconstruções

Raramente duas formas linguísticas fixadas pela escrita em datas sucessivas representam exatamente o mesmo idioma em dois momentos de sua história, mas, pelo contrário, dialetos que não são a continuação linguística um do outro. A mais ilustre exceção a esta regra são as línguas românicas relativamente ao latim. Recuando, por exemplo, do português ao latim, nós nos encontramos bem na vertical porque o território dessas

duas línguas é o mesmo em que se falava o latim lusitano num passado remoto, sendo ele, naturalmente uma evolução do latim (p. 287).

Apesar de se poder recuar no tempo e reconstituir línguas faladas muito antes de sua entrada na história, graças ao método retrospectivo, em grande parte é uma ilusão pensar que essas reconstruções poderiam esclarecer a respeito da raça desses povos, filiação, relações sociais, costumes, instituições etc. e que a língua subministra luzes à antropologia, à etnografia, à pré-história. É claro que há alguma verdade nisto, mas se trata de uma verdade relativa e restrita a alguns aspectos (p. 294).

Feitas as devidas ressalvas e consideradas as suas limitações, a língua é um documento histórico. Por isto, “o fato de as línguas indo-europeias constituírem uma família nos leva a concluir um etnismo primitivo, do qual todas as nações que hoje falam tais línguas são, por filiação social, as herdeiras mais ou menos diretas” (p. 296).

Considerações finais

Poderíamos concluir com as palavras dos próprios organizadores do *Curso de Linguística Geral*, que definiram o objeto da linguística com a seguinte frase, que não parece ser de Saussure: “*A linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma*” (p. 305). No penúltimo parágrafo do livro, os seus organizadores ainda escreveram que

Embora reconhecendo que Schleicher violentava a realidade ao ver na língua uma coisa orgânica, que trazia em si própria a sua lei de evolução, continuamos, sem vacilar, a querer fazer dela uma coisa orgânica em outro sentido, ao supor que o “gênio” de uma raça ou de um grupo ético tende a conduzir a língua incessantemente por caminhos determinados (p. 305).

A única forma de analisar a língua objetivamente é através de sua história, da história de sua evolução, da diacronia linguística, porque a percepção da língua viva pelo falante, inclusive pelos linguistas, é subjetiva e muito parcial.

Referência

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio à edição brasileira: Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix, 2012.

GULA E LITERATURA: LEITURA GASTRONÔMICA DA OBRA DE EÇA DE QUEIRÓS

José Roberto de Andrade (IFBA)

Introdução

O escritor português Eça de Queirós (1845-1900) não se destacou pelas habilidades culinárias, mas marcou, literariamente, a cozinha portuguesa. Talvez seja possível ler sua obra como uma experimentação de “receitas” e “ingredientes”. Ele teria, por exemplo, “cozinhado” e “servido” padres e carolas, n’ *O crime do padre Amaro*, a família burguesa, n’ *O primo Basílio*, bacharéis, n’ *A Relíquia* e n’ *O Mandarim*, e a burguesia e nobreza decadente, n’ *Os Maias*, n’ *A Ilustre Casa de Ramires* e n’ *As cidades e as serras*.

Neste texto, procurarei, de forma sucinta, dar destaque a alguns textos jornalísticos em que Eça de Queirós tratou de cozinha, e a alguns estudos que ressaltam a importância da gastronomia nas narrativas ecianas. Também analisarei uma das cenas do romance *O Primo Basílio*, publicado em 1880, para exemplificar como o “cozinheiro” Eça de Queirós elabora gastronomicamente personagens e enredo. Começemos pelos textos jornalísticos.

Comida e comer foram temas em vários dos textos jornalísticos do escritor. Num dos artigos publicados na *Gazeta de Portugal*, em 1867, Eça compara Lisboa a outras cidades históricas. Em tudo encontra semelhanças: Lisboa tem a mesma quantidade de colinas que Roma: sete; o céu de Lisboa é tão transparente quanto o de Atenas; e tal qual Jerusalém, sacrifica os que querem lhe dar alma. Diferentemente de outras cidades, no entanto, “Lisboa o que faz? Come!”. E só se pode ver seu brilho e sua beleza, à noite, depois que a cidade comeu. (III, p. 79)¹. As cidades comem, mas os santos devem jejuar: em artigo intitulado “Encíclica Poética”, publicado na *Revista Moderna* em 1897, com fina ironia, Eça de Queirós ataca as orientações do papa Leão XIII sobre a alimentação cristã, afirmando que, se seguissem as orientações do sumo pontífice, os cristãos, além de engordar, nunca seriam santos. A

¹ Os trechos da obra de Eça de Queirós foram retirados da edição, em quatro volumes, publicada pela editora Aguilar, sob a coordenação de Beatriz Berrini. Nas citações, referir-me-ei simplesmente aos volumes (I, II, III e IV) e às páginas.

mastigação das cidades e dos cristãos não foram as únicas incursões de Eça pela cozinha. O texto mais exemplar e programático sobre o tema talvez seja o artigo conhecido como “Cozinha Arqueológica”, publicado em 1893, na *Gazeta de Notícias*. Nele, Eça afirmou: “a mesa constituiu sempre um dos fortes, se não o mais forte alicerce das sociedades humanas” e “O caráter de uma raça pode ser deduzido simplesmente de seu método de assar a carne” (III, p.1226). A declaração ressalta a intrínseca relação entre comida e sociedade, que Eça reforça, ao adicionar: “a cozinha e adegas exercem uma tão larga e direta influência sobre o homem e a sociedade”, por isso “dize-me o que comes, dir-te-ei o que és” (III, p.1226). Penso que Eça não se incomodaria se acrescentasse “com quem” e “como”, a este último período: “diga-me o que comes [como comes e com quem comes] e dir-te-ei quem és”. O acréscimo é apropriado, pois Eça destaca a necessidade de se fazer a “arqueologia” - daí o título do artigo - do sistema culinário greco-romano, ou seja, dizer o que, com quem e como a sociedade comia para entender as relações entre cozinha, processos de cozimento e relações sociopolíticas.

Ao tratar de culinária em seus artigos jornalísticos, Eça ecoa ideias de tratados gastronômicos de época, como *Fisiologia do Gosto*, publicado em 1825, pelo célebre advogado, político e cozinheiro francês Brillart Savarin, e - como todo autor excepcional - antecipa reflexões de historiadores como Jean François-Revel (1996) e Massimo Montanari (2004), para quem os valores do sistema alimentar são resultado da representação dos processos culturais, e a relação humana com os alimentos se estabelece segundo critérios econômicos, nutricionais e simbólicos. Por isso a comida “*se configura como um elemento decisivo de la identidad humana y como uno de los instrumentos más eficaces para comunicarla*” (MONTANARI, 2004, p.10). Além de ecoar e antecipar, as afirmações de Eça, tomadas na perspectiva da proposta de representação realista da sociedade portuguesa, significam, em alguma medida, considerar a cozinha e a comida como forma de caracterizar personagens e sociedade. Comida seria também matéria a ser observada e moldada nas narrativas. No caso de Eça de Queirós, essa interpretação torna-se mais consistente à medida que se saboreia, na obra, a “arqueologia culinária” da sociedade portuguesa. O escritor não só propôs a observação da cozinha nas sociedades clássicas, ele considerou, em certa medida, a gastronomia como *arqué* — elemento básico — das representações da sociedade portuguesa. *Arché* que foi notada por vários de seus leitores e críticos.

A comida despertou a atenção de Machado de Assis, já em 1878. Na conhecida crítica sobre *O Primo Basílio*, Assis arrolou “a pilha de doces”, da confeitaria em que se encontram casualmente Sebastião e Juliana, e “o longo jantar do Conselheiro Acácio” entre os itens que configurariam a exagerada preocupação de Eça pelo acessório. A importância da leitura de Machado de Assis, naquele momento, não reside somente no fato de ter vislumbrado a mesa como elemento da narrativa, mas também na maneira como elabora seu raciocínio. A excessiva ênfase no acessório seria decorrente das preocupações com os princípios da escola realista: “O sr. Eça de Queirós não quer ser um realista mitigado, mas intenso e completo” (ASSIS, 1997, p. 908). O que Assis não conseguiu intuir é que, para ser zeloso com os princípios da escola, Eça poderia ter esquecido a cozinha e dado atenção somente ao guarda-roupa ou à biblioteca. Mas foi zeloso com a comida, também. Machado de Assis viu aí fartura desnecessária. Ao argumento do excesso, no entanto, pode-se contrapor o da coerência gastronômica que se constitui ao longo da obra. A comida seria um excesso de escola, se Eça não tivesse continuado a ser zeloso com o tema. O cuidado com a comida só fez aumentar de quantidade e qualidade nas obras e versões posteriores, reforçando a hipótese de que o autor de *Os Maias* pode ter escolhido a cozinha como elemento fundamental de seu projeto de representação de Portugal.

Mais recentemente, a importância da comida nesse projeto de representação foi notada por vários estudiosos da sua obra. Destacarei alguns.

A variedade da cozinha eciana inspirou obras como *Era Tormes e amanhecia: dicionário gastronômico cultural de Eça de Queirós*. O autor, Dario Moreira de Castro Alves, organizou e catalogou 400 verbetes culinários, com 4.488 citações das obras de Eça. Na apresentação de seu dicionário, Castro Alves ressalta que “Por toda a obra do grande escritor o tema comer surge de forma poderosa, sob os mais variados ângulos: o comer bem, o comer muito, o jantar na hora vernácula, o comer mal, a tolerância e simpatia com a glotonaria...” (ALVES, 1992, p. 15).

Na busca por interpretar a variedade catalogada por Castro Alves, encontram-se autores como José dos Santos Werneck, que, em estudo publicado em 1946, escreveu:

Em toda obra variada de Eça - romance, conto, crônica, lendas de santos e até na correspondência particular - há um constante movimento

de talheres, retinir de baixelas, ou sons abafados de grosseiras malgas, que contribuem poderosamente para a compreensão do ambiente, material e moral e a caracterização das personagens (WERNECK, 1946, p. 161).

Percepção semelhante à de Werneck tem a professora André Crabé Rocha, responsável pelo verbete “Alusões Alimentares”, do *Dicionário de Eça De Queirós*, organizado por A. Campos Matos (1988). A quantidade e a extensão das cenas gastronômicas e a intensa utilização da culinária para caracterizar seus personagens revelam obsessão pelo tema e despertam a seguinte dúvida: a gastronomia não teria conduzido Eça de Queirós a exorbitar “nesta via, deixando-nos uma visão distorcida dos homens de seu tempo”? (ROCHA apud MATOS, 1988, p. 63).

Sem se questionar sobre as possíveis distorções na realidade representada, a pesquisadora Maria José de Queiróz destacou a importância do tema na obra de Eça de Queirós. Mineira e gourmet, escreveu o excelente *A Literatura e o Gozo Impuro da comida*. Nas onze páginas dedicadas a Eça - a maior quantidade para um único escritor -, identifica os endereços gastronômicos frequentados pelo autor e por suas personagens - O restaurante do Hotel Central, em que João da Ega oferece o jantar ao Cohen, em *Os Maias*, teria sido o mesmo em que Eça pediu a mão de sua esposa, Emília -, refere-se à disposição do autor para oferecer boa comida aos amigos e a seus problemas gástricos, que o impediam, muitas vezes, de saborear as iguarias de que gostava. A autora, no entanto, não se restringe à identificação do espaço do mundo, representante, e o espaço da ficção, representado, e às relações entre autor e gastronomia. Ela quer demonstrar que o tema teve papel importante na literatura de língua portuguesa. E Eça é um dos seus autores exemplares. Nele, a culinária “não é mero tema decorativo. Instruído na fisiologia do gosto, leitor de Flaubert e Zola, dispensa-lhe o desvelo de um aficionado um aficionado à nona arte e a atenção de um discípulo do realismo” (QUEIRÓZ, 1994, p. 202).

A atenção seria decorrente, também, da “grande vocação de gourmet” e do empenho pessoal “na condenação da sociedade” que levariam o escritor a projetar, em suas personagens, as delicadezas do paladar exigente e “[a] pinta[r] com crueza os excessos do ventre”:

Servem-se também à mesa a falta de pudor, de modéstia com que os burgueses agridem a moral e os costumes. Fortemente acentuado pelos traços da caricatura, o apetite instrui as mais variadas formas de comportamento. Compete à temperança e à gula determinar as reações instintivas, as peculiaridades de caráter e demais pronunciamentos da individualidade (QUEIRÓZ, 1994, p. 202-203).

Os comportamentos gastronômicos das personagens e a importância da culinária na obra eciana também não escaparam à observação atenta de Beatriz Berrini que preparou a edição da *Obra Completa* de Eça de Queirós e organizou o belíssimo *Comer e beber com Eça de Queirós* (1995), livro que traz receitas inspiradas nas narrativas ecianas e instrui os leitores a elaborar os pratos, alguns oferecidos na Fundação Eça de Queirós, em Tormes, onde o percurso turístico passa pela “mesa de Eça”. Berrini afirma que as personagens ecianas comem, bebem e sentem prazer ou desprazer com isso. Comer e beber são elementos da representação crítica dos costumes sociais da época e as considerações em torno das refeições contribuem, por exemplo, para desenvolvimento do enredo, apresentação e caracterização das personagens, exposição de ideias e marcação de contrastes.

Castro Alves, Werneck, Rocha, Queiroz e Berrini referem-se ao conjunto da obra eciana e indicam que o zelo com a comida não era, como imaginou Machado de Assis, um exagero de escola. Em *Eça de Queirós*, as cenas gastronômicas estruturam o ambiente moral e material, servem à caracterização das personagens, ao desenvolvimento do enredo e ao exercício da crítica e da sátira. Assim, a cozinha, em certa medida, ordena o universo narrativo de Eça e revela uma importante possibilidade de interpretação de seu projeto de representação da sociedade portuguesa. Em artigos anteriores (ANDRADE, 2012 e 2013) procurei destacar como esse projeto se concretiza em *O Crime do Padre Amaro*, *Os Maias*, *A Relíquia* e *O Mandarim*. Aqui, analisarei uma cena de *O Primo Basílio*, com o objetivo de exemplificar os procedimentos de Eça de Queirós na caracterização gastronômica de seus personagens.

O ingrediente principal d’*O Primo Basílio* é a família da burguesia média de Lisboa. O romance inicia-se com Jorge e Luísa vivendo o idílio, a placidez e a estabilidade de um casamento burguês. As exigências do trabalho de Jorge, um engenheiro de minas, levam-no a viajar pelo Alentejo e deixar Luísa, solitária e entediada, em Lisboa. Nesse momento, volta do Brasil o primo Basílio, com quem Luísa conviveu e flertou na adolescência. Ele se reaproxima da prima, inicia um jogo de sedução e é correspondido. A criada de Luísa, Juliana, apodera-se de uma carta de amor que Luísa escreve a Basílio e chantageia a patroa. No final, a carta é recuperada e Juliana morre, mas Jorge descobre a traição e o final é trágico também para Luísa.

Se em outras obras a culinária contribui para o desenvolvimento do enredo e caracterização das personagens, *N' O Primo Basílio* não pode ser diferente. Analisarei a cena de um jantar que Luísa oferece a sua amiga Leopoldina, para entender qual o papel da mesa e da comida nessa caracterização. Na edição das obras completas, a cena, desde a chegada de Leopoldina até sua saída da casa de Luísa, vai da página 561 à 569, do capítulo X, volume I, mas há dois importantes episódios anteriores: ausência de Basílio e a visita de Sebastião. Naquele dia, Basílio não veio visitar Luísa, que está, por isso, preocupada e entristecida. Ela começa a escrever uma carta para o primo, mas é interrompida pela chegada de Sebastião, amigo do casal, que vem para alertar Luísa sobre os comentários da vizinhança: as “línguas danadas” (I, p. 559) já falam das visitas diárias de Basílio. Luísa ouve as admoestações do amigo, mas sente-se contrariada, irritada e injustiçada. A intromissão de Sebastião e “os ‘palatrórios’ da rua” são pérfidos e inaceitáveis, principalmente se contrastados com a imagem que Luísa faz de si: ela tinha certeza de que “podia ter lá dentro uma fraqueza... Mas seria sempre uma mulher de bem, fiel, só dum!” (I, p. 561). Ao receber a amiga Leopoldina, Luísa está, portanto, triste e preocupada com a ausência do primo, exasperada com a invasão de sua intimidade, irritada com os comentários da vizinhança e já envolvida no jogo de sedução que Basílio iniciou. Nutre desejo pela aventura adúltera e o jantar com a amiga vai apimentar essa vontade. Embora tenham sido vizinhas e amigas íntimas no colégio, Leopoldina é conhecida por suas aventuras amorosas, por suas ideias “sediciosas” e não é — principalmente segundo os maridos — companhia adequada para “uma mulher de bem, fiel, só dum!”². Luísa, entretanto, percebe-se forte e capaz de resistir à “má influência” de Leopoldina e a recebe para jantar.

A fragilidade de Luísa e a ascendência de Leopoldina sobre ela vão, porém, se concretizar antes, durante e depois do jantar. Antes de sentarem à mesa, Leopoldina:

² Talvez seja importante retomar um trecho da caracterização de Leopoldina:

Era a sua íntima amiga. Tinham sido vizinhas, em solteiras, na Rua da Madalena, e estudado no mesmo colégio, à Patriarcal, na Rita Pessoa, a coxa. [...] Tinha feito um casamento infeliz com um João Noronha, empregado da Alfândega. [...] Sabia-se que tinha amantes, dizia-se que tinha vícios. Jorge odiava-a. E dissera muitas vezes a Luísa: Tudo, menos a Leopoldina!
Leopoldina tinha então vinte e sete anos. Não era alta, mas passava por ser a mulher mais bem feita de Lisboa. (I, p. 464).

- detalha as exigências e desmazelos de Justina, sua criada;
- fala da ausência do marido: “Lá o meu senhor foi para o Campo Grande” (I, p. 562);
- menciona seus amantes, sem deixar de se demonstrar independência crítica e “paladar”: esteve para jantar com um deles, mas “olha, a falar a verdade, nem sabia onde, nem tinha dinheiro... Que ele coitado com a sua mesada mal lhe chega. Disse comigo: nada, vou ver a Luísa” (I, p. 562).

Os temas do jantar e, também, da trama estão, portanto, postos à mesa, antes do caldo e do assado: criadas, amantes e maridos. E o tratamento desses temas já revelam os contrastes básicos das personagens. Luísa entristece com a ausência de Basílio e pretende ser mulher de um homem só, anunciando, em certa medida, sujeição e dependência. Leopoldina, diferentemente, queixa-se das criadas, mas demonstra maleabilidade para não as contrariar “quando a gente depende delas” (I, p. 562); reclama do marido, mas não deixa de chamá-lo “meu Senhor”; entrega-se às aventuras amorosas, mas posiciona-se com independência em relação aos amantes: dispensa o atual por não ter mesada que permita oferecer certeza de qualidade no “cardápio” e no “restaurante”. Essa relativa autonomia e flexibilidade vão se acentuar em Leopoldina, a começar pelo relativo desrespeito à “etiqueta gastronômica”, interferindo no cardápio:

— Tens tu bacalhau?

Devia haver, talvez. Que extravagância! Por quê?

— Ai! — exclamou. — Manda-me assar um bocadinho de bacalhau! Meu marido detesta bacalhau! Aquele animal! Eu é a minha paixão. Com azeite e alho! — Mas calou-se, contrariada — Diabo!

— O quê?

— É que hoje não posso comer alho... (I, p. 562)

Leopoldina aproveita a ausência do marido, que não suporta a iguaria, e exige o extravagante bacalhau, mas se priva, inicialmente, do alho, para resguardar a “etiqueta amorosa”. Privação momentânea. Entre o amor e o sabor, Leopoldina escolhe os dois: come a seu gosto e, com hálito de alho, vai ao encontro de Fernando, poeta e amante:

E como Juliana entrava com o bacalhau assado, fez-lhe uma ovação!

— Bravo! Está soberbo!

Tocou-lhe com a ponta do dedo, gulosa; vinha louro, um pouco toscado, abrindo em lascas.

— Tu verás — dizia ela. — Não te tentas? Fazes mal!

Teve então um movimento decidido de bravura, disse:

— Traga-me um alho, Sra. Juliana! Traga-me um bom alho!

E apenas ela saiu:

— Eu vou ter logo com o Fernando, mas não me importa!... Ah! Obrigada, Sra. Juliana! Não há nada como o alho!...

Esborrachou-o em roda do prato, regou as lascas do bacalhau de um fio mole de azeite, com gravidade. — Divino! — exclamou. Tornou a encher o copo; achava aquilo uma pândega. (I, p. 564-565).

Ao solicitar o bacalhau e, depois, o alho, Leopoldina caracteriza-se como decidida, corajosa, gulosa e amante da diversão e do prazer. Essas características contrastam com as de Luísa — que se espanta com a extravagância da amiga e, aparentemente, não se deixa “tentar” pelo bacalhau — e vão somar-se a outras, como por exemplo: desafinada e teatral interprete de fado. Enquanto espera o bacalhau assar, canta para atender ao desejo de Luísa: “queria alguma coisa triste, doce... O fado! Que tocasse o fado!” (I, p. 563). O desejo de Luísa relaciona-se ao seu estado de tristeza e de dupla solidão, já que o marido está distante e o primo não veio para a visita diária. Leopoldina escolhe cantar o mais recente e sentimental fado que circula nos salões de Lisboa:

— Ai, o fado novo! Tu não ouviste? É lindo! Os versos são divinos!

[...]

— Tu não sabes isto, Luísa? Oh, filha! É o último! É de chorar! Recomeçou, com o tom muito quebrado. Era a história rimada de um amor infeliz. Falava-se nas “raivas do ciúme, nas rochas de Cascais, nas noites de luar, nos suspiros da saudade”, todo o palavreado mórbido do sentimentalismo lisboeta. Leopoldina dava tons dolentes à voz, revirava um olhar expirante; uma quadra sobretudo enternecia-a; repetiu-a com paixão:

*Vejo-o nas nuvens do céu,
Nas ondas do mar sem fim,
E por mais longe que esteja
Sinto-o sempre ao pé de mim.*

— Lindo! — suspirava Luísa.

E Leopoldina terminava com ais! em que a sua voz se arrastava numa extensão desafinada. (I, p. 562-563).

Luísa mostra-se inapetente, melancólica e encanta-se com “o palavreado mórbido do sentimentalismo lisboeta”. Leopoldina, diferente-

mente, é apaixonada e exageradamente fervorosa ao interpretar o fado, mas não se deixa tomar pela melancolia da música. À mesa, faz-se loquaz e “servia-se muito, com gula”. Gulosa e apaixonada no servir, mas contida no comer: “depois picava um bocadinho na ponta do garfo, provava, deixava, punha-se a comer côdeas de pão que barrava de manteiga” (I, p. 563).

A melancolia e a gula, em Leopoldina, são mais encenação que ação; ela não se entristece nem se empanturra. O que lhe permite rir e conversar animadamente com Luísa sobre alguns temas centrais do universo feminino.

Comendo o bacalhau, o assado, depenicando bagos de uvas e bebericando golinhos de vinho e de champanhe — que Leopoldina “se fosse rica, bebia sempre” (I, p. 566) —, Leopoldina fala de criadas, maridos, amantes e chega às recordações do colégio. As lembranças do colégio trazem para a mesa personagens e cenas da formação amorosa e sexual³ de Luísa e Leopoldina. Lembram um tal Espinafre — a quem “todas [as meninas] escreviam bilhetes, desenhavam-lhe corações de onde saía uma fogueira” (I, p. 563) — e de Micaela que “foi apanhada, no cacifo dos baús, a devorá-lo [Espinafre] de beijos!...” (I, p. 563). Luísa reage à lembrança com uma exclamação de pudor — “que horror”! (I, p. 563) —, mas não interrompe a conversa, que, entre o assado, vinho, frutas, avança até os “sentimentos”, eufemismo para se referir aos relacionamentos homoafetivos que ela e Leopoldina mantiveram com outras meninas. Novamente aqui, as amigas revelam diferentes concepções. Luísa classifica essas relações de “tolices” e Leopoldina entende que são amores intensos e duradouros:

Ai! Era sempre com saudades que falava dos *sentimentos*. Tinham sido as primeiras sensações, as mais intensas. Que agonia de ciúmes! Que delírio de reconciliações! E os beijos furtados! E os olhares! E os bilhetinhos, e todas as palpitações do coração, as primeiras da vida!

— Nunca — exclamou —, nunca, depois de mulher, senti por um homem o que senti pela Joanhinha!... Pois podes crer... (I, p. 564).

Embora considere “tolices”, Luísa acompanha atentamente o discurso de Leopoldina e dele não discorda, apenas cuida para que

³ Afirmei em publicações anteriores que gula e luxúria estão estreitamente relacionadas na obra de Eça. Relação que foi percebida por Isabel Pires de Lima: “a aproximação entre gula e luxúria [...] é frequente no universo romanesco queirosiano” (1997, p. 717). Em Eça, os espaços dedicados à comida e à sexualidade (o comer no sentido metafórico) e os discursos sobre essas atividades estão intimamente relacionados. Neste artigo, não é nosso objetivo tratar dessa relação, mas é impossível não percebê-la na cena escolhida para análise.

a criada, Juliana, não ouça a conversa e se preserve a respeitabilidade da casa:

Um olhar de Luísa deteve-a. — A Juliana! Diabo! Tinha-se esquecido!

[...]

— Ah! A respeitabilidade da casa! Tens razão! — murmurou. (I, p. 564)

Mesma respeitabilidade que Luísa procura conservar quando Leopoldina deseja fumar:

[...] Sabes tu, fumava agora um cigarrito...

O pior é que Juliana podia sentir o cheiro. E parecia tão mal!...

— É um convento, isto! — murmurou Leopoldina.

— Não tens má prisão, minha filha! (I, p. 566)

Fumo e relações homoafetivas não são recomendados a mulheres “de bem”, mas são tolerados desde que se resguarde a aparência de moralidade. Essa dinâmica de respeito e de ataques aos bons costumes não se configura de forma simples. Leopoldina adota práticas que destoam das concepções morais da burguesia lisboeta, mas respeita, ainda que com uma ponta de ironia, os limites impostos a si — Gama, o marido, é senhor e proíbe o bacalhau na sua mesa — e à amiga: “não tens má prisão, minha filha”. E Luísa, embora tome o partido das aparências no caso do fumo e dos sentimentos, parece defender mais agueridamente algumas das respeitáveis posições da família burguesa. Por exemplo, quando falam de religião e de Deus:

— Ah, os padres... — murmurou Luísa.

— Os padres quê? São a religião! Nunca vi outra. Deus, esse, minha rica, está longe, não se ocupa do que fazem as mulheres.

Luísa achava horrível aquele modo de pensar. A felicidade, a verdadeira, segundo ela, era ser honesta... (I, p. 566).

da promiscuidade de Leopoldina:

— Pois olha que com as tuas paixões, umas atrás das outras...

Leopoldina estacou:

— O quê?

— Não te podem fazer feliz!

— Está claro que não! — exclamou a outra. — Mas... — [...] disse apenas com um tom seco: — Divertem-me! (I, p. 568)

e da independência masculina, que Leopoldina inveja:

— Ah! — exclamou. — Os homens são bem mais felizes que nós! Eu nasci para homem! O que eu faria!

[...]

— Um homem pode fazer tudo! Nada lhe fica mal! Pode viajar, correr aventuras... (I, p. 566)

e Luísa desdenha: “São tolices, no fim, andar, viajar! A única coisa neste mundo é a gente estar na sua casa, com o seu homem, um filho ou dois...” (I, p. 566)

A esposa de Jorge prega honestidade, defende que mulheres devem ficar em casa, criando os filhos — condição inaceitável para Leopoldina —, condena a promiscuidade amorosa e a maneira da amiga falar da religião e de Deus, mas não percebe os caminhos contraditórios que seu pensamento percorre durante o jantar. Embora fale da vida caseira e maternal, Luísa “ambicionava um cupê; e queria viajar, ir a Paris, a Sevilha, a Roma” (I. p. 566). A defesa da honestidade não tem espaço, quando o tema são os possíveis amantes de Luísa. Ela ruboriza na lembrança de Basílio:

E então Leopoldina, com os olhos no prato, partindo devagar, muito atenta, lascazinhas de bacalhau:

— E teu primo veio ver-te?

Luísa fez-se vermelha. (I, p. 565)

e sorri na menção a outro pretendente, o banqueiro Castro:

— Sabes quem me falou ontem de ti?

— Quem?

— O Castro.

[...]

— Muito apaixonado por ti sempre.

Luísa riu. (I, p.568-569)

O desejo de viagem, o rubor e o sorriso são indicativos da curiosidade e do desejo, que Luísa vai explicitar, quando Leopoldina, envolta num ar de confiança e sensualidade, continua a tratar de sua relação com seu atual amante, Fernando:

o champanhe, a meia obscuridade deram-lhe bem depressa a necessidade de cochichar confidenciuzinhas. [...] pôs-se a falar dele. Era ainda o Fernando, o poeta. Adorava-o.

— Se tu soubesses! — murmurava com um ar de êxtase. — É um amor de rapaz!

A sua voz velada tinha inflexões de uma ternura cálida. Luísa sentia-lhe o hálito e o calor do corpo, quase deitada também, enervada; a sua respiração alta tinha por vezes um tom suspirado; e a certos detalhes mais picantes de Leopoldina soltava um risinho quente e curto, como de cócegas... (I, p. 569)

A escuta atenta dos detalhes picantes, a aproximação física e o “risinho quente e curto” revelam mais interesse que indignação. E Leopoldina demonstra habilidade na condução da conversa: parte o bacalhau lentamente, observa as reações de Luísa, bebe o vinho e o champanhe, e espera estarem próximas, quase deitadas, para falar, “com ar de êxtase”, do amante.

Em todos os diálogos e ações, Leopoldina se mostra — sem muitas vezes ser — gulosa, corajosa, questionadora, sedutora, apaixonada, pândega e amante dos prazeres da vida. Luísa se encanta com algumas características de Leopoldina e se deixa seduzir por elas, mas procura manter a imagem de esposa fiel, contida, respeitadora da religião e conservadora dos bons costumes familiares. É um jogo de aparências e conveniências que se constitui, também, no *menu* e na forma de comer. Quem recusa convites, direciona o cardápio e insiste no alho, apesar do amante, cria uma imagem de quem põe o prazer gustativo acima do amor, sem dispensar este último. E Leopoldina pauta a conversa, sugere o cardápio e serve-se com gula, mas só “belisca” o assado, as frutas, e trincha delicadamente e vagorosamente o bacalhau. Também saboreia o vinho e o champanhe, devagar, com gosto. Prefere comer antes de amar, mas não dispensa o amor, mesmo depois de comer alho. Leopoldina procura sentir prazer com a comida, com a conversa e com os amores, que “divertem-me”. Luísa aparece mais contida, não leva a comida à boca, entedia-se com a solidão, entristece-se por não realizar os desejos. Em certa medida, deixa de comer e de amar. Na mesa,

Leopoldina demonstra, em relação à comida e à bebida, a mesma independência e distância relativa que consegue manter dos amantes e aos padrões sociais. Come e bebe do melhor, satisfaz o paladar, mas não se empanturra nem se embebeda. Luísa, diferentemente, quase não leva comida à boca, prefere ouvir e se embriagar com a melancolia do fado e o álcool do champanhe. E embora esboce críticas, revela-se seduzida pela personalidade forte e, em certa medida, masculina, de Leopoldina; sedução que vai continuar depois de servido o café.

Leopoldina parte para os braços do amante e Luísa fica só, em meio à “noite cálida, bela e doce, [que] atraía-a, chamava-a para fora, para passeios sentimentais, [...] com as mãos entrelaçadas” (I, p. 570). O calor da noite e o desejo do contato, trazem-lhe de volta “As conversas de Leopoldina e a lembrança das suas felicidades” (I, p. 570). Além disso, “uma pontinha de champanhe agitava-se no sangue” (I, p. 570). O calor, a solidão, a lembrança da conversa, a embriaguez, levam Luísa a:

sem querer, não podia desprender a ideia de Leopoldina que ia ver o seu amante! O seu amante!... [...] — e que delicioso, que ávido, que profundo o primeiro beijo! Suspirou. Também ela amava — e um mais belo, mais fascinante. Por que não tinha vindo? (I, p. 570)

Nesse momento, em que pensa na aventura amorosa de Leopoldina, Luísa esquece-se do marido, lembra do primo, e:

de repente a campainha retiniu. [...] Pôs-se a escutar assustada. Vozes falavam à cancela.

— Minha senhora — veio dizer Joana baixo — é o primo da senhora que se vem despedir...

Abafou um grito, balbuciou:

— Que entre!

Os seus olhos dilatados cravavam-se febrilmente na porta. [...] Basílio entrou, pálido, com um sorriso fixo.

— Tu partes! — exclamou ela surdamente, precipitando-se para ele.

— Não! — E prendeu-a nos braços. — Não! Imaginei que me não recebias a esta hora, e tomei este pretexto. (I, p. 570)

Toda a atmosfera do jantar atçou o desejo em Luísa. Ela também está apreensiva com a ausência do primo. Por isso, o pretexto da partida é perfeito. Luísa estremece diante da possibilidade de perder o

amante e não realizar seus desejos amorosos. Precipita-se para Basílio, que:

Apertou-a contra si, beijou-a; ela deixava, toda abandonada; os seus lábios prendiam-se aos dele. Basílio deitou um olhar rápido, em redor, pela sala, e foi-a levando abraçado, murmurando: — Meu amor! Minha filha! — Mesmo tropeçou na pele de tigre, estendida ao pé do divã.

— Adoro-te!

— Que susto que tive! — suspirou Luísa.

— Tiveste?

Ela não respondeu; ia perdendo a percepção nítida das coisas; sentia-se como adormecer; balbuciou: — Jesus! Não! Não! — Os seus olhos cerraram-se. (I, p. 570)

Aqui, na entrega, o contraste se acentua. Leopoldina pede o bacalhau e o alho; mantém marido e amantes; seduz tanto quanto se deixa seduzir. Luísa não revela essa mesma agilidade e força. Frágil na mesa, frágil no amor: deixa-se seduzir e entrega-se ao amante, dentro da própria casa, quase diante das criadas, comprometendo definitivamente a “respeitabilidade do lar”.

Considerações finais

Retomando a analogia entre cozinha e literatura que procurei estabelecer no início deste artigo: das possíveis “receitas” para as mulheres de uma família da burguesia lisboeta, Eça de Queirós parece ter seguido a mesma para “cozer” Luísa e Leopoldina: são vizinhas, estudam num mesmo colégio, partilham experiências amorosas, encomendam roupas nas mesmas modistas, comem às mesmas mesas, casam-se e, se desejam amantes, precisam lidar com as exigências e desmazelos das criadas. As diferenças aparecem na maneira como modelam essas experiências e na importância que dão a certos aspectos da vida, ou seja, no “tempero” e no “modo de preparo”. E o bacalhau com alho simboliza esse contraste. Extravagância para Luísa, prazer para Leopoldina. O extravagante prato é um símbolo do destemor de Leopoldina para questionar padrões de convivência, gastronômica e amorosa, sem deixar de aceitá-los quando é conveniente. Coragem que Luísa não desenvolve: entrega-se ao amante em sua própria casa, mas terá dificuldade para saborear e, depois, divertir-se com a aventura. Quem conhece o romance, sabe que Luísa não conseguirá comer “bacalhau com alho”,

nem flexibilizar suas concepções e “lidar com as criadas quando se precisa delas”.

A caracterização de Luísa e Leopoldina à mesa é coerente com os seus destinos na narrativa. E a análise desse episódio gastronômico d’ *O Primo Basílio* é um exemplo de que comida e comer não são acessórios no texto eciano. No projeto de representação da sociedade portuguesa, cardápio, maneiras e companhias à mesa constituem a base do alicerce social e concretizam o programa que Eça de Queirós expôs no texto “Cozinha Arqueológica”: “diga-me o que [como e com quem] comes e dir-te-ei quem és”.

Referências

ALVES, Dario Moreira de Castro. **Era Tormes e Amanhecia**: dicionário gastronômico cultural de Eça de Queirós. Rio de Janeiro: Nórdica, 1992.

ANDRADE, José Roberto de. Comer e comer: um verbo, dois (re)cor-tes em O Crime do Padre Amaro. **Revista Eletrônica do IFBA**. Ano 3, Nº 3, Julho-Dezembro/2012, pp. 33-45. ISSN 2179-2984. Disponível em < http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/ed_atual.php>. Acesso em 16 jan. 2013.

ANDRADE, José Roberto de. Culinária e modificações do gosto em Eça de Queirós: O Crime do Padre Amaro e Os Maias. In: Petrov, Petar; Sousa, Pedro Quintino de; Samartim, Roberto López-Iglésias & Torres Feijó, Elias J. (eds.). **Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. De Eça de Queirós a Fernando Pessoa**. Santiago de Compostela. Faro: Associação Internacional de Lusitanistas: Através Editora, 2012, pp. 141-158. ISBN: 978-84-87305-56-6.

ANDRADE, José Roberto de. **Intermitência gastronômica? Sonho, realidade e farsa n’ A Relíquia e n’ O Mandarim**. *Anais do XXIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa* (ABRAPLIP). ISBN 978-85-7862-215-2. Disponível em: <http://www.abraplip.org/anais_abraplip/images/stories/Jose%20Roberto%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em 12 dez. 2012.

ASSIS, Machado. Eça de Queirós: O Primo Basílio. In: _____. *Obra Completa*. V. III. Rio de Janeiro; Aguillar, 1997, pp.903-913.

BERRINI, Beatriz (Org.). *Comer e beber com Eça de Queirós*. Rio de Janeiro: Index, 1995.

- BERRINI, Beatriz. Eça de Queirós e os prazeres da mesa. *Semear*, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 53-66, 1997.
- LIMA, Isabel Pires de. Fulgurações e Ofuscações de Eros em O Primo Basílio. In: *Anais do III Encontro Internacional de Queirosianos: 150 anos com Eça de Queirós*, realizado em São Paulo, 1995. São Paulo: Centro de Estudos Portugueses: Área de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa/FFLCH/USP, 1997, p. 715-721.
- MATOS, Alfredo de Campos (Org.). *Dicionário de Eça de Queiroz*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1988.
- MONTANARI, Massimo. *La Comida como cultura*. Espanha: Ediciones Trea, 2004
- QUEIRÓS, Eça de. *Obra Completa*: quatro volumes. Organização geral, introdução, fixação dos textos autógrafos e notas introdutórias Beatriz Berrini. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997.
- QUEIROZ, Maria José de. *A Literatura e o gozo impuro da comida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- SAVARIN, Brillart. *A fisiologia do gosto*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- WERNEK, Francisco José dos Santos. *As ideias de Eça de Queirós*. Rio De Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1946.

A LINGUAGEM DAS MERCADORIAS NA SEMIÓTICA DO VALOR

Ademar Bogo (UFBA)

Introdução

Este trabalho tem por objetivo decifrar através da linguística, da semiótica e da teoria do valor, como as mercadorias, a partir das relações de troca dialogam entre si e colocam os seres humanos a serviço das transações comerciais. Para tanto, tomamos como ponto de partida, a investigação sobre o valor de uso dos objetos, no qual encontramos a bipolaridade do significante e do significado identificados por Saussure (2006); no entanto, quando tratamos do valor, não o encontramos em um objeto em particular, mas, são necessários dois objetos diferentes, colocados frente a frente no cenário das trocas; nesse caso, a relação entre objeto, signo e linguagem é triádica, conforme desenvolveu Peirce (2005) com a combinação tríplice, entre *qualissigno*, *sinsigno* e *legissigno*, como articulação obrigatória para a formação da linguagem. Para este estudo identificamos o *legissigno* como lei do valor desenvolvida por Marx, pela qual as mercadorias não somente falam a própria linguagem, como também impõem seus dialetos aos seres humanos.

A opção metodológica de interligar a teoria do valor de Karl Marx, com a teoria linguística de Ferdinand Saussure e a semiótica de Peirce e Humberto Eco, é justamente para garantir que não fiquem lacunas abertas no campo teórico e, para que de fato se possa chegar à comprovação da linguagem presente nas mercadorias no momento da troca.

Em ordem crescente, analisamos a semiótica corporal ou física que torna a mercadoria sujeito da própria troca e as relações metafóricas amorosas que expressam a forma de linguagem figurada. Em seguida, tomamos o atributo do valor de uso, por se tratar do domínio humano sobre o objeto, quando a linguagem entre significante e significado flui com naturalidade tendo a própria mercadoria como signo. Todavia, quando se trata do valor, a linguagem depende de outras combinações semióticas num *continuum* crescente e permanente, pois, para além da mercadoria, há a forma do valor encarnada em dois corpos e duas formas diferentes que dialogam para tornar possível a operação de troca.

A mercadoria como sujeito da linguagem

Desde logo é importante destacar que, a nosso ver, pela teoria de Marx não é possível compreender a linguagem das mercadorias sem levar em conta todo o processo de produção, circulação e consumo das mesmas; fundamentalmente porque, embora as mercadorias em si ou as propriedades presentes nelas possam ser consideradas signos, acima de tudo está a forma valor que se encarrega de vivificar a mercadoria e, na sociedade mercantil, transformá-la em sujeito da linguagem que entre si “trocamos olhares amorosos” e falam “em vários dialetos”, conforme nos diz Marx (1996, p. 60), “Observe-se de passagem, que além do hebraico possui a linguagem das mercadorias muitos outros dialetos mais ou menos precisos”.¹ Ou seja, as mercadorias ao tomarem emprestadas as palavras e os signos criados e falados pelos homens, passam a falar, pela semiótica do valor, a linguagem das trocas realizadas no mundo das mercadorias.

A presença física da mercadoria como sujeito da linguagem

Nas relações de troca das quais participam os seres humanos, a presença física dos objetos é determinante. Neles, não somente os atributos da utilidade e do valor se destacam como também as qualidades e quantidades se comparam; isto porque, não se trocam dois objetos idênticos. Segundo Marx (1996, p.71), “O corpo de qualquer mercadoria torna-se o espelho onde se reflete o valor...”.² Para que isto seja possível é necessária a presença corporal de duas mercadorias. Daí que as coisas totalmente distintas nas características são igualadas ou tornadas semelhantes pela equivalência do valor que trazem em si.

Peirce ao conceber a Semiótica como Lógica e convertê-la em sistema triádico, nos oferece elementos que permitem considerar, na linguagem das mercadorias, a presença de sentidos semióticos diferenciados no valor de uso e no valor. A partir da “tricotomia dos sig-

¹ Marx se refere ao hebraico numa alusão religiosa da linguagem da mercadoria. Segundo Franz Hinkelammert (1983, p. 34), “As imagens religiosas que Marx vincula a este fetichismo da mercadoria derivam dessa fixação mental e vivencial da relação social das mercadorias. Segundo essa análise, a subjetividade das mercadorias que interagem leva a criar, por projeção, outro mundo que intervém neste, um politeísmo do mundo mercantil”.

² Em nota, em *O capital*, um pouco antes, Marx explica que, “O que sucede à mercadoria, ocorre, de certo modo, ao ser humano. O homem se vê e se reconhece primeiro em seu semelhante, a não ser que venha ao mundo com um espelho na mão ou como um filósofo fichtiano para quem basta o “eu sou eu” (1996, p.60).

nos”,³ estabelecidas através das distintas conexões, sempre tripartite, compreendemos que as mercadorias, enquanto sujeitos das trocas, se relacionam e dialogam através de signos da mesma forma que se relacionam os seres humanos. Segundo Peirce:

Os signos são divisíveis conforme três tricotomias, a primeira, conforme o signo em si mesmo for uma mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral; a segunda, conforme a relação do signo para com seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter alguma relação existencial com esse objeto ou em sua relação com um interpretante; a terceira, conforme seu Interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão (2005, p.51).

Para este tópico que trata da linguagem das mercadorias pelo contato físico dos objetos, nos atemos à primeira divisão que considera o signo em si mesmo, nas suas três dimensões, sendo elas: *qualissigno*, *sinsigno* e *legissigno*.

Em primeiro lugar, o *qualissigno* não trata especificamente de uma qualidade desencarnada de um objeto, mas algo que aparece como pura qualidade, conforme exemplificado por Santaella (2006, p. 63), a cor vermelha numa tela de cinema. “É a qualidade que funciona como signo, e assim o faz porque se dirige para alguém e produzirá na mente desse alguém alguma coisa, um sentimento vago e indivisível”. É esse sentimento indiscernível que funcionará como objeto do signo.

Em segundo lugar, o *sinsigno*, trata da qualidade singular como signo associada ao objeto e, possibilita, pelas diferenças físicas, a comparação com outro. O *sinsigno* é o existente, algo real. “E só o pode ser através de suas qualidades, de tal modo que envolve... vários *qualissignos*. Mas estes *qualissignos* são de um tipo particular e só constituem um signo quando realmente se corporificam” (PEIRCE, 2005, p.52).

Marx (1996, p. 68) nos diz de maneira direta e aplicada, quando trata da forma simples do valor em seu conjunto, que “O valor da mercadoria A expressa-se qualitativamente por meio da permutabilidade direta da mercadoria B com a mercadoria A.”

A qualidade no objeto portanto, identifica o *qualissigno* e o *sinsigno* e apresenta as características diferenciadas entre as mercadorias,

³ Peirce ao tomar como base as relações que se apresentam no signo, formula dez tricotomias ou divisões triádicas que resultam em 64 classes de signos e a possibilidade lógica de 59.049 tipos de signos (Santaella, 2006, p. 62).

sejam elas, cores, formas, cheiro etc. corporificadas. Elas permitem a possibilidade da troca pela presença de dois produtos sgnicos de qualidades não iguais.

No aspecto terceiro das relações triádicas, representado pelo *legissigno*, o qual trata de algo que faz parte do objeto como lei ou algo que  inerente  natureza do objeto; conforme Santaella (2002, p. 161), "Aquilo que pode se enquadrar em um sistema de explicação deve ter pelo menos algumas características de uma lei", no caso da troca simples, podemos considerar, a utilidade dos produtos na permutabilidade direta como lei.

Em se tratando da linguagem das mercadorias, Marx considera a magnitude do trabalho social encarnada na mercadoria, como lei do valor e esta regula todas as trocas. Neste sentido, sendo que a lei do valor  uma lei a *priori* no sistema de produo de mercadorias,  "um signo de razão", que permite às mercadorias nascerem com o dom da fala, isto porque, cada movimento humano na produo, encarna-se na mercadoria e, no processo de troca se convertem em forma de valor.

Para Peirce (2005, p. 46), "um signo, ou *representâmen*,  aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém"; logo, o signo não  o objeto, mas aquilo que está no lugar dele apresentado para a mente humana. Algo será signo se conseguir enquanto coisa representar outra coisa diferente. Mas ele são pode reproduzir outra coisa, se diante dele estiver a mente de um intérprete que crie uma representao. No mundo das mercadorias, a busca do relacionamento por parte de uma mercadoria, faz da outra mercadoria o *representâmen* convertendo-a em forma de valor.⁴ Este fundamento encontramos em Marx quando diz que:

Uma vez que nenhuma mercadoria se relaciona consigo mesma como equivalente, não podendo transformar seu próprio corpo em expressão de seu próprio valor, tem ela de relacionar-se com outra mercadoria, considerada equivalente, ou seja, fazer da figura física de outra mercadoria sua própria forma de valor (1996, p. 65).

⁴ A comparao entre linguagem humana e linguagem da mercadoria se dá da seguinte forma: se na linguagem humana, a operao  objeto + mente humana = significado (*representâmen*); na mercadoria, se dá da seguinte forma: mercadoria (forma equivalente) + mercadoria (forma relativa) = valor (*representâmen*: trabalho social).

O *legissigno* apresentado como forma do valor, pela lei do valor, apresenta-se no mesmo formato triádico da linguagem humana, com uma diferença, o intérprete da magnitude do valor é a mercadoria, cuja função, como sujeito, é servir de forma equivalente do valor. Por ela não ser portadora da razão humana, traz em si, *a priori*, o signo do valor estabelecido pela quantidade de trabalho socialmente incorporado em sua produção. Sendo assim, as duas mercadorias, uma como equivalente e a outra, como forma relativa, são portadoras do mesmo *representâmen*, trabalho social incorporado no processo produtivo que, ao serem comparados, o corpo do produto equivalente, reflete outra coisa para os compradores e vendedores, o valor contido no corpo do produto que desempenha o papel de produto relativo.

A iniciativa da mercadoria com valor relativo, quando no mercado, na tríade peirceana, apresentar-se ao comprador como qualidade, incluindo sensualidade (*qualissigno*), valor de uso incomensurável e, ao mesmo tempo traz consigo formas, dados de referência e dados da aparência (*sinsigno*); como também, por último, a magnitude do valor encarnada como lei do valor (*legissigno*), busca a troca e oferece as condições para o surgimento da linguagem das mercadorias no momento em que, a mercadoria com a forma de valor equivalente, comanda a troca e espelha o valor de sua oponente portadora da forma de valor relativo.

O sentido semiótico da linguagem do objeto mercadoria, passa pelo entendimento que, entre si, elas não comunicam palavras, mas emitem como *representâmen*, mensagens pela presença física. Para os humanos, como intérpretes, o sentido semiótico se dá pela presença corporal, como objeto que transforma em signo a utilidade e o valor contidos nas mercadorias.

A linguagem figurada nas relações amorosas das mercadorias

Os argumentos da linguagem figurada manifestados no contato físico ou amoroso entre as mercadorias, sustentam-se nas palavras do próprio Marx, ditas com o recurso metafórico⁵ em dois sentidos, na obra *O capital*.

⁵ Istvan Mészáros ao tratar da metáfora em seu livro: *Filosofia, ideologia e ciências sociais* (2008), nos diz que o uso figurado da linguagem é importante em trabalhos teóricos, não apenas por razões didáticas, mas porque as expressões figuradas podem refletir o próprio processo de intuição, principalmente quando as conclusões são tiradas mesmo antes que o problema em questão não esteja discursivamente resolvido e dados ainda estejam faltando. O uso figurado da linguagem em trabalhos teóricos é inteiramente justificado porque não emerge como rival da síntese discursiva, mas como estágio necessário e transitório em sua direção (2008, p. 186).

Em primeiro lugar, quando trata do fetichismo da mercadoria, Marx leva a imaginar que, se as mercadorias pudessem falar a linguagem dos homens, diriam nos seguintes termos:

Nosso valor-de-uso pode interessar aos homens. Não é nosso atributo material. O que nos pertence como nosso atributo material, é nosso valor. Isto é, o que demonstra nosso intercâmbio como coisas mercantis. Só como valores de troca estabelecemos relações umas com as outras (1996, p. 92).

Em primeiro lugar, se as mercadorias pudessem falar com os signos humanos,⁶ reconheceriam que o valor-de-uso, atribuído a elas, não pertence às suas materialidades, mas aos homens interessados em adquiri-las. Assumem pela linguagem do valor, encarnado como a alma na matéria, que o valor pertence a cada mercadoria e dele elas não abrem mão quando se trata da troca. Os homens interessados em adquiri-las devem submeter seus desejos a esta condição, de permitir que as mercadorias se relacionem e dialoguem umas com as outras diante deles.

Em segundo lugar, ao referir-se à peça “Sonho de uma noite de verão” de Shakespeare, Marx, segue o roteiro da personificação e apresenta as possibilidades de existirem relações sensuais entre as mercadorias e o dinheiro. Diz então, usando uma metáfora que, “a mercadoria ama o dinheiro, mas nunca é sereno o curso do verdadeiro amor” (1996 p.120). Se as mercadorias amam o dinheiro, falam entre si pelo sentimento do amor. Sabemos que quem ama, ama alguém ou alguma coisa, e, ao amar o dinheiro, as mercadorias amam alguém em especial, “disputado” por todas e, com ele querem se relacionar, pois esse, como um bom cônjuge foi historicamente escolhido como equivalente geral. Nesse sentido, na sociedade mercantil, cada mercadoria em particular, não tem o direito a escolher com quem irá dialogar e efetuar a troca.

Essa relação, para Peirce, dá-se através dos signos icônicos, ou seja, os signos que agem como tal quando estabelecem relações de semelhança com seu objeto, conotados em três níveis: *imagem, diagrama e metáfora*. No sentido da *imagem* o próprio Marx (1996, p. 174) expõe a referência: “O capitalista sabe que todas as mercadorias, tenham elas aparência vil ou mau odor, são em fé e em verdade dinheiro, judeus cir-

⁶ Aqui Marx, transferindo para o sistema semiótico de Peirce, está tratando a linguagem da mercadoria no nível do argumento, terceiro elemento que compõe a lógica triádica da terceiridade como legissigno acompanhado do símbolo e do argumento. Isto é possível se tomarmos em conta o que dissemos no tópico anterior, quando tratamos do signo em si mesmo (qualissigno, sinsigno e legis-singo), em que a mercadoria se apresenta corporalmente, com qualidades, corporeidade e lei do valor.

cuncisos⁷ e purificados, e, além disso, milagroso meio de fazer mais dinheiro com dinheiro”. Daí o reconhecimento que: “Dinheiro pode ser escremento, mas escremento não é dinheiro” (1996, p. 122). No aspecto do *diagrama*, considera-se a similaridade presente no próprio signo, no caso da mercadoria, podemos destacar o preço que é expresso em números. A *metáfora* representa seu objeto por similaridade presente no significado do representante e do representado. Segundo Santaella (2005, p. 18) “Ao aproximar o significado de duas coisas distintas, a metáfora produz uma faísca de sentido que nasce de uma identidade posta à mostra”. Neste caso, a frase, “a mercadoria ama o dinheiro”, a metáfora está no efeito produzido pela identificação das duas partes comparadas.

O dinheiro como forma equivalente geral, sob a condição de todas as mercadorias serem portadoras de valor, deve, para também tornar-se mercadoria, aceitar a todas como elas são. Daí que a semiótica na relação amorosa de consenso, e não de ciúmes, de umas com as outras se justifica, porque, toda mercadoria existente ou nova mercadoria que vier a existir, terá que fazer o mesmo: aceitar obedientemente a quantidade de valor espelhada pelo dinheiro. Evidencia-se desse modo, que a realidade do valor das mercadorias como condição, só pode ser expressa pela totalidade das relações sociais por elas efetuadas, pois esta realidade nada mais é do que a “existência social” das mercadorias, devido à forma de valor socialmente nelas reconhecida.

Consequentemente, a mercadoria irônica e igualmente cínica, disposta a se relacionar com o dinheiro, também é enganada quando aceita ser trocada por um signo cujo significante aparenta ser ouro, mas no fundo é constituído de outra materialidade. Como bem diz Marx (1996, p. 140) “Coisas relativamente sem valor, pedaços de papel, podem substituí-lo no exercício da função moeda”.

Sendo assim, a linguagem figurada oriunda dos olhares amorosos entre as mercadorias que anseiam pela troca, comprometem, mas satisfazem o dinheiro, porque a ele também interessa não revelar o enigma de sua procedência.

⁷ Qualquer produto de qualquer aparência ou mau cheiro, ao ser colocado à disposição da troca, frente à frente com o dinheiro se purifica na efetivação da troca como a circuncisão purifica o judeu impuro por causa do pecado. A impureza do objeto na sociedade mercantil é não se dispor a participar da ação de troca para render mais dinheiro.

O signo na linguagem das mercadorias

Se, no tópico anterior, verificamos que as mercadorias se relacionam fisicamente e trocam olhares amorosos entre si, obrigando os homens (embora sujeitos do processo produtivo, da circulação e consumo) a se submeterem à lei do valor se quiserem ver as trocas realizadas, queremos agora demonstrar, segundo as ideias de Marx, que as mercadorias não somente possuem uma linguagem própria, como também impõem esta mesma linguagem aos homens que são os seus representantes.

O ponto de partida para este tópico é uma afirmação de Marx extraída dos Cadernos de Paris, de 1844:⁸

El único language comprensible que hablamos entre nosotros son nuestros objetos em su relación entre si. Un language humano nos resultaria incomprendible e ineffectivo: el primero lo usaria como una petición, como un ruego, sabría por tanto que se degrada y se sentiria avergonzado, humilhado; el outro lo escucharía teniéndolo por um atrevimiento, y lo rechazaría como um desvarío. A tal punto estamos mutuamente enajenados de la esencia humana, que el lenguaje inmediato de esta esencia nos parece um atentado contra la dignidad humana, mientras el lenguaje enajenado de los valores cosificados se nos presenta como la realización adecuada de la dignidad humana en su autoconfianza y autorreconocimiento (1974, p. 153).

Desde este ponto de vista, podemos conferir de imediato à presença concreta dos objetos na linguagem humana, seja pela utilidade ou pela troca. Apresentam-se eles como signos na comunicação verbal a partir das relações que estabelecem fisicamente entre si colocando-se à disposição da troca. A linguagem puramente humana, segundo Marx, não teria efeito ou seria incompreensível sem a presença dos objetos enquanto signos. É evidente que Marx, na citação acima, está se referindo à sociedade mercantil, na qual, sem a presença das mercadorias, não apenas a linguagem ficaria incompreensível, pouco substantiva e sem conteúdo, como também a própria sociedade não funcionaria. A linguagem puramente humana, sem a presença das mercadorias conectadas entre si, apresentar-se-ia como algo estranho, uma súplica ou mesmo loucura.

⁸ Os Cadernos de Paris, escritos por Karl Marx em 1844, foi traduzido do original alemão para a língua espanhola por Bolívar Echeverría e publicado por Adolfo Sánchez Vasquez, cidade do México, Ediciones Era, 1974.

O estranhamento visto por Marx, se origina na própria produção quando o produtor ao efetuar o seu trabalho, ao mesmo tempo em que imprime ao produto uma forma física determinada, encarna nele, como se fosse a alma, o valor, que passa a ser, em termos de linguagem, no signo mercadoria, um atributo inerente a ela. Neste sentido, considerando a mercadoria enquanto signo linguístico, um sujeito físico e metafísico, com seu corpo, reflete e também refrata (desvia) o sentido real de suas mensagens em direção ao mistério e que, aos olhos humanos é imperceptível, apenas revelado se for realizada a troca. Por outro lado, a alienação que leva ao estranhamento entre os humanos, representa não mais o que a mercadoria é, mas uma outra realidade, como diz Bakhtin (1999, p. 31) “Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade”. “A outra realidade”⁹ a que iremos nos referir, no mundo das mercadorias, indicado por Marx, é a lei do valor.

A busca da compreensão da linguagem das mercadorias em Marx, obriga-nos a fazer uma subdivisão em termos semióticos e metodológicos, sem prejuízo teórico. Ou seja, se do ponto de vista conceitual Marx não separa produção, circulação e consumo, do ponto de vista da linguagem, ao tratarmos do signo no objeto como valor-de-uso, forcemos uma separação e relacionaremos produção e consumo como circuito reduzido na movimentação do objeto, que permanece em todo o processo, preso ao seu produtor. Diferentemente ocorrerá quando tratarmos do valor e da troca. O elemento da circulação entrará como parte fundamental do processo. Desde este ponto de vista, queremos demonstrar, seja pela semiótica, seja pela teoria do valor, que a mercadoria é portadora de linguagem semiótica no atributo do valor de uso como também no valor.

A semiótica no valor de uso da mercadoria

Para considerarmos a semiótica no valor de uso onde a mercadoria se comunica com o vendedor e o comprador pelas qualidades,

⁹ Mikhail Bakhtin em seu belo ensaio sobre o signo o associa à ideologia considerando esta como um produto que faz parte da realidade natural ou social como qualquer corpo físico, mas ao contrário destes, o signo ideológico reflete e refrata outra realidade. Daí diz ele: “Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (1999, p. 31). Ou seja, todo signo ideológico como significante tem significado externo.

aparência, imagem etc. temos que recorrer a Peirce, na sua classificação ternária do signo com seu objeto, como *ícone*, *índice* e *símbolo*. Conforme Santaella e Nöth (2005 p. 62), o *ícone* em relação ao objeto com valor de uso, para o interpretante, caracteriza-se como imagem ou como um *qualissigno*. “As imagens representam seus objetos porque apresentam similaridades ao nível de qualidades”. A imagem é uma similaridade da aparência que o objeto apresenta quando se mostra. No *índice*, signo e objeto estão conectados, logo, a imagem e o objeto aparecem juntos na indicação da possibilidade da satisfação das apetências. No entanto, no *símbolo*, pela ação do interpretante, de acordo com Santaella (2005, p. 38), amplia-se o universo representativo e, “Os símbolos crescem porque seu potencial para significar e ser interpretados não se esgota em nenhuma interpretação particular”. Considerando a incomensurabilidade de possibilidades de atendimento de apetências humanas, presentes em um objeto com valor de uso, nenhum intérprete individualmente pode exaurir os seus significados.

Para Santaella, é preciso superar a visão parcial do processo de semiotização das mercadorias e lembrar que a utilidade prática também é uma dimensão relevante, sem a qual as mercadorias não poderiam ser signos apreendidos pelos consumidores na publicidade ou pela experiência das compras.

No sentido do consumo, a autora vê o signo como multimolduras. Para ela o pressuposto básico é que as mercadorias são objetos percebidos pelos consumidores a partir de várias perspectivas ou de várias molduras semióticas prototípicas como: utilitária, comercial e sociocultural¹⁰ (2009, p. 28); mas pode haver outras.

No entanto para a autora:

Dentro de cada moldura, a mercadoria é vista como um signo que, dentro da tradição saussuriana, consiste de um significante e um significado. O significante é a substância significativa e forma da mercadoria, o veículo ou meio pelo qual a mensagem é transmitida. O significado é o conteúdo específico de cada signo (2009, p. 29).

¹⁰ Para a autora, as molduras semióticas são conhecidas pelo consumidor, isto porque a mercadoria é vista como um signo que produz significados. No aspecto utilitário em relação ao consumidor está associado ao valor de uso, que considera a confiabilidade técnica da marca, a durabilidade, adequação, ajustamento ao gosto. Do ponto de vista da moldura comercial, a mercadoria significa valor de troca, em que o indicador mais direto é o preço. E a moldura signica sociocultural, o consumidor percebe a mercadoria como um signo sociocultural associados a ele como indivíduo, grupo ou classe social.

A nosso ver, a classificação linguística saussuriana¹¹ na relação entre significante e significado, responde de maneira direta, ao aspecto do valor de uso presente na mercadoria em contato com o produtor ou comprador. A linguagem se dá pelo significado encontrado pelas apetências humanas. Ou seja, os objetos como significantes, apresentam-se para os produtores e consumidores como produtos, portadores de significados que se ligam às necessidades humanas, mas não há relação nem diálogo entre os diferentes produtos, porque eles ainda não foram tomados pelo mistério da troca. Tais produtos participam da linguagem humana enquanto signos, mas entre si reina um completo desinteresse, pois desconsideram a quantidade de trabalho contido em cada um, conforme diz Marx (1996, p. 42), “Esse caráter da mercadoria não depende da quantidade de trabalho empregado para obter suas qualidades úteis”. Neste sentido, significante e significado estão associados para a expressão da linguagem humana, no mesmo objeto com valor-de-uso¹² e, como não escondem nenhum mistério, a linguagem humana predomina sobre a linguagem dos objetos.

Uma possível junção entre semiótica e linguística, para explicar a semiótica do valor de uso, podemos encontrar em Humberto Eco, em sua obra *Semiótica, filosofia e linguagem*, quando trata da forma não verbal do signo. Destaca ele que, os signos nas suas diferentes formas de manifestações são sinais, gestos, diagramas, que simbolizam relações abstratas, desenhos que reproduzem objetos concretos, emblemas, alvo, como o farol para o navegador, e diz então que, a condição de um signo não é só a substituição de uma coisa por outra, mas a de fazer com que haja uma possível interpretação sobre ele. Segundo este au-

¹¹ No entanto cabe lembrar que Ferdinand Saussure quando fala do valor linguístico, atribui às palavras um valor de uso segundo a função que estas desempenham nas relações entre significante e significado, tomando como exemplo o jogo de xadrez. Considera que se uma peça como o cavalo for destruída pode ser substituída por qualquer outra, com outro formato, contanto que tenha o mesmo valor. No entanto, alerta o autor: “A coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja” (2006, p. 132). A peça produzida independentemente do trabalho empregado e do formato que adquire, tem, para efeito de uso coletivo, o valor do cavalo; o significante significa o cavalo sem mistério algum, por não ter sido produzido objetivando a troca não há nele nenhum vestígio de trabalho abstrato. Por ser dotado das duas características fundamentais do signo, significante e significado, a peça recriada é um signo linguístico; associada às demais peças, é útil para formar o jogo de xadrez.

¹² Chamamos a atenção para a dupla articulação necessária que aponta os mesmos objetos para a interpretação e definição de dois tipos de linguagem, a humana e a das mercadorias, que em certos momentos se entrecruzam porque utilizam os mesmos conceitos e definições, as diferenças somente serão percebidas, na medida em que a linguagem do trabalho abstrato, portanto do valor, for revelada.

tor, “O conteúdo interpretado permite-me ir além do signo originário, permite-me entrever a necessidade da futura ocorrência contextual de outro signo” (ECO, 1991, p. 60).

O que nos interessa destacar é que, se um objeto participa como signo da linguagem humana, o valor de uso emite significados independentemente de seu valor e também ao contrário, como diz Marx (1996, p. 44): “Na própria relação de permuta das mercadorias, seu valor-de-troca revela-se, de todo independente de seu valor de uso”. A diferença existente entre a linguagem em um objeto produzido com a finalidade de uso e uma mercadoria destinada ao mercado, é que, o corpo do primeiro, se coloca à disposição para que lhe sejam atribuídos todos os significados inumeráveis. A sua passagem da produção para o consumo, não depende da relação de troca com outros objetos; processa-se diretamente na medida em que pode consumir-se enquanto valor de uso e dialogar pelos significados com seu interlocutor. No caso da mercadoria para que seja expresso o valor e possa haver relação entre equivalências, precisa haver a relação entre dois corpos relacionando-se entre si, um com a forma relativa e outro com a forma equivalente do valor. É o que veremos a seguir.

A semiótica na magnitude do valor das mercadorias

No tópico anterior, confirmamos pela utilidade prática, que a relação entre significante e significado, desenvolvida por Ferdinand Saussure,¹³ confirma a posição defendida por Marx, que a linguagem que os seres humanos falam é aquela que os objetos falam entre si, pois participam da vida social como signos associados a outros signos e se apresentam, conforme entende Peirce, como *qualissigno*, *sinsigno* e *legissigno*. Veremos agora que ao considerarmos a linguagem do valor, necessitamos recorrer à teoria do valor em Marx e a outros elementos semióticos que relacionem o signo com seu objeto, na articulação da tríade peirceana do *ícone*, *índice*, e o *símbolo*, considerando o ato da troca articulado pelas duas formas de valor, relativo e equivalente. Ou seja, o signo valor, somente aparecerá e expressará a linguagem da mercadoria se houver o ato da troca. Para tanto se faz necessária a presença não

¹³ Embora Saussure defenda a dualidade no sistema linguístico e procure induzir que o mesmo ocorre na economia política quando diz que: “É que aqui, como em Economia Política, estamos perante a noção de valor; nas duas ciências, trata-se de um sistema de equivalência entre coisas de ordens diferentes: numa, um trabalho e um salário; noutra, um significado e um significante” (2006, p. 95).

somente de um produtor com o seu objeto, mas de dois produtores ou possuidores de duas mercadorias diferentes, contendo em ambas valores de uso com sentidos opostos para cada um dos possuidores e, o valor, igualmente diferenciado pela forma relativa e equivalente.

De acordo com os argumentos de Marx e da teoria dos signos, compreendemos que a linguagem das mercadorias não se constitui nem se expressa de forma verbal, além disso, mercadoria e valor, embora estejam juntos no mesmo corpo, apresentam-se no momento da troca, cada qual com suas particularidades, como corpo e alma no indivíduo humano, conforme nos diz Marx, (2011, p. 90), “O valor da mercadoria é diferente da própria mercadoria”. Segundo ele, o valor é a mercadoria somente na troca, efetiva ou imaginada. O valor na troca é a relação social e representa a qualidade econômica da mercadoria, portanto uma qualidade interpretante para a linguagem.

A este respeito discorre Eco (1991, p. 60) sobre a condição de um signo não ser só a substituição, mas também a interpretação do objeto, quando um interpretante¹⁴ (expressão ou sequência de expressão que traduz uma expressão anterior), não só retraduz o objeto imediato ou conteúdo do signo, mas amplia a sua compreensão. “O critério de interpretância permite partir de um signo para percorrer, etapa por etapa, toda a esfera da semiose”. Segundo este autor, interpretar um signo significa definir uma porção de conteúdo veiculada em suas relações com outras porções derivadas da segmentação global do conteúdo. Ao considerarmos o valor enquanto signo, segmentado em duas formas, relativa e equivalente, buscamos, etapa por etapa, o conteúdo da linguagem que o valor expressa na relação de troca; para chegarmos a estes conteúdos precisamos, inicialmente, lançar mão de dois objetos fundamentais, definidos por Peirce como: *imediato* e *dinâmico* presentes no signo.

São dois objetos segundo Santaella (2005a p. 14), usados de acordo com o fundamento ou a propriedade do signo que está sendo considerada. “Se o fundamento é um qualissigno, na sua relação com o objeto, o signo será um ícone; se for um existente, na sua relação com o objeto, ele será um índice; se for uma lei, será um símbolo”. Em suma,

¹⁴ Para Santaella, segundo Peirce, interpretante não quer dizer interprete. É algo mais amplo, mais geral. O intérprete tem um lugar no processo interpretativo, mas este processo está aquém e vai além do interprete. O primeiro nível do interpretante é chamado de interpretante imediato. É um interpretante interno ao signo. Assim como o signo tem um objeto imediato, que lhe é interno, também tem um interpretante interno.

o signo, a coisa em si é o objeto imediato e o que ele se reporta é o objeto dinâmico. Neste sentido defende a autora que um signo só pode se reportar a algo porque esse algo que ele denota está representado dentro dele mesmo. “O modo como o signo representa, indica, se assemelha, sugere, evoca aquilo a que ele se refere é o objeto dinâmico” (2005 p.15). Sendo assim, dependendo da natureza do fundamento do signo, se é uma qualidade, um existente ou uma lei, também será diferente a natureza do objeto imediato do signo e consequentemente será diferente a relação que o signo mantém com o objeto dinâmico.

Para chegarmos à linguagem das mercadorias relacionando o signo com seu objeto onde se fazem presente as classificações, *ícone*, *índice* e *símbolo*; podemos relacionar, num primeiro passo, a mercadoria como *objeto imediato* e o valor como *objeto dinâmico* e, num segundo passo, o valor na forma equivalente como *objeto imediato* e o valor na forma relativa como *objeto dinâmico*. Vejamos como isto ocorre.

Primeiramente, estando o valor encarnado no corpo da mercadoria, é ela e não o valor que aparece como *objeto imediato* e, consequentemente como um signo na linguagem humana. Traz consigo os três elementos sógnicos como qualquer signo em si mesmo: em primeiro lugar, aparece na primeiridade como *qualissigno* ou *ícone*, tendo como interpretante o *rema*, referindo-se à qualidade que coincide com a aparência e que pode se assemelhar ou diferenciar de qualquer outra coisa. Em segundo lugar (secundidade), a mercadoria aparece com sua materialidade e portanto, como *sinsigno* ou *índice* com seu interpretante *dicente*, ou seja, as suas propriedades materiais e também o valor ainda não quantificado; e, em terceiro lugar (terceiridade), a mercadoria como signo, apresenta-se pelo *legissigno* ou *símbolo*, cujo interpretante é o *argumento* que se expressa segundo a lei que o representa. Há portanto, no sistema de Peirce, a continuidade da mesma matéria, o que se modifica é a expressão comunicada pelo signo.

Como deixamos de lado, para esta análise, o atributo do valor de uso já tratado no tópico anterior, subentendemos que ele continua ligado à matéria que sustenta o *continuum* da totalidade de relações, mas para chegarmos à linguagem da mercadoria temos que penetrar em sua alma, como se reporta Marx, chegar ao valor e buscar em suas formas transformadas em *objeto imediato* e o *objeto dinâmico*, a relação que há com o *ícone*, o *índice* e o *símbolo*.

Ao entrarmos mais profundamente no sistema semiótico de Peirce, no mesmo *continuum* da teoria do valor de Marx, vemos que,

para haver troca é necessário comparar as formas de valor, daí que o *objeto imediato* se apresenta como forma equivalente e o *objeto dinâmico* como forma relativa. Logo, se a forma relativa do valor, como *objeto dinâmico* é determinante para sabermos o valor da mercadoria, para termos acesso a ele, devemos apelar para a mediação do *objeto imediato*, ou seja, pela forma equivalente do valor que nos oferece, pela magnitude do valor contida em cada mercadoria, o *legissigno* ou a lei do valor.

Neste sentido, ao aplicarmos a tríade peirceana da relação do signo com seu objeto sobre a teoria do valor que lhe serve de base, facilmente chegamos à linguagem da mercadoria na seguinte conjugação: se a forma equivalente do valor é o *ícone* no qual, mercadoria e forma equivalente aparecem juntos, ele é um *qualissigno*, está significando a qualidade do objeto que possui valor, no sentido que defende Marx (1996, p.92), “valor é propriedade das coisas”; sem a mercadoria com suas qualidades aparentes, não há objeto nem valor para a troca. Mas a forma equivalente (*objeto imediato*), se afirma pelo desenvolvimento da forma relativa (*objeto dinâmico*) presente na mercadoria que cumpre esse papel; mesmo estando cada uma em objetos diferentes elas se desenvolvem juntas, como diz Marx (1996, p.76) “A forma de equivalente desenvolve-se em correspondência com o grau de progresso da forma relativa do valor. Mas, note-se, o desenvolvimento da primeira é apenas expressão e resultado do desenvolvimento da segunda”. A forma equivalente do valor em linguagem semiótica se apresenta e funciona enquanto *ícone*, pela hipótese de comparação que há com outro signo, a forma relativa do valor.

O ícone como signo, objeto imediato e forma equivalente do valor em cada mercadoria, tem em si a capacidade de representar a existência apenas de qualidades. Portanto, é necessário para chegarmos à linguagem da mercadoria, dar sequência à tríade semiótica de Peirce no *continuum* processo em que o signo se relaciona com seu objeto. Temos então o *índice*, que podemos simplificá-lo como indícios ou vestígios, logo, é um existente ou um *sinssigno*, objeto portador da forma de valor relativo, sem contudo ainda sabermos o *quantun* de valor existe nesse *objeto dinâmico*. No caso da mercadoria, portadora da forma relativa do valor estar à disposição da troca, há indícios de valor, mas não se pode saber qual é sua magnitude sem que haja o diálogo com a mercadoria portadora da forma equivalente do valor.

Ao se fazer a comparação do valor pelas duas formas de valor, equivalente e relativa presentes nas duas mercadorias comparadas,

comparam-se *ícones* e *índices* sem ainda oferecer e comunicar o resultado que é o valor isto porque, falta a lei que regula a troca. Mas ao lançar mão do terceiro elemento da tríade peirceana e, ao tomar o símbolo como lei do valor, ou como *legissigno*, a mercadoria com a forma relativa de valor, oferece a substância como argumento para o comprador e ao vendedor. Tal substância é a quantidade de trabalho social também existente ou simbolizado na mercadoria que ocupa a função de representar a forma equivalente do valor. Ao demonstrar que ambas as formas são compostas pela mesma substância, a mercadoria com a forma equivalente, espelha o valor da mercadoria com a forma relativa; ambas comunicam ao vendedor e ao comprador, na linguagem do valor, que a troca pode ser realizada. Ou como diz Marx (1996, 60); “Como se vê, a mesma coisa que nos disse, antes, a análise do valor das mercadorias, diz-nos agora, o linho ao entrar em contato com outra mercadoria, o casaco. Transmite seu pensamento numa linguagem peculiar, a das mercadorias”. Sendo assim, temos o processo completo do desenvolvimento e expressão da linguagem das mercadorias contidas nas formas equivalente (*ícone*) e relativa (*índice*), articuladas pelo símbolo (lei do valor), que compara, quantifica e revela na troca as mesmas substâncias encarnadas pelo tempo de trabalho social gasto para produzir cada mercadoria.

Considerações finais

Ao aprofundarmos a questão da linguagem das mercadorias em Marx, procuramos desvendar não somente as relações entre as formas de valor, relativa e equivalente, cujo ponto de partida e de chegada para identificarmos o objeto de nosso estudo, como também nos permitiu compreender como o mundo dos homens ao ser penetrado pelo mundo das mercadorias é obrigado a se submeter as suas leis e estruturar-se em razão das trocas.

Uma mercadoria, portadora dos atributos, valor-de-uso e valor, que participa da operação de troca, tem seu valor revelado na medida em que este é espelhado pelo corpo de outra mercadoria com a qual é comparada. Neste sentido, a mercadoria, do ponto de vista da linguagem, é um signo composto por diversos significantes, corpo, nome, utilidade, valor etc. e vários significados que também são expressos segundo o contexto e as relações das quais tais signos participam. No

entanto, do ponto de vista do valor, uma mercadoria isolada, mesmo sendo considerada um signo não tem o poder da linguagem, porque as duas formas de valor estão contidas em dois objetos diferentes que, para saber qual é a magnitude do valor, há que se comparar o valor relativo de uma com o valor equivalente de outra mercadoria.

Para que o valor de uma mercadoria seja partícipe da linguagem humana, antes precisa passar pela relação entre dois objetos com formas de valores diferentes, relativo e equivalente; após esta relação, a linguagem das mercadorias comunica, pela associação de signos (mercadoria A e mercadoria B), a mensagem de que o valor está quantificado.

No entanto, não se chega à linguagem das mercadorias sem conhecer e revelar a substância do valor encarnadas nelas pelo tempo socialmente gasto para produzi-la. Neste sentido, há que se tomar como referência a forma equivalente e relativa do valor e convertê-las nos dois objetos peirceanos (imediate e dinâmico) e sobre eles colocar a mesma tríade da relação do signo com o objeto, considerando que a forma equivalente expressa-se no ícone com sua substância conhecida e, a forma relativa, apresenta-se para o ato da troca como índice ou apenas como indícios da substância de valor ainda por ser conhecida. Ambas as formas se interligam com o terceiro elemento, o símbolo, compreendido como a lei do valor que considera a quantidade de trabalho existente em cada mercadoria e, por essa lei é possível descobrir a equivalência dos indícios antes procurados. A forma equivalente do valor, ao espelhar em quantidade o valor da forma relativa, comunica através da linguagem da lei do valor, as proporções disponíveis para a troca.

Na medida em que tomamos como ponto de partida as duas formas de valor: relativa e equivalente, e as convertemos em objeto imediato e dinâmico, cada qual presente no corpo das duas mercadorias que se opõem e se comparam no sistema das relações do signo com o objeto, o ícone e o índice articulados nas mesmas formas de valor, recorrem ao símbolo representado pela lei do valor, indispensável para a efetivação da troca. Ao espelhar no corpo da mercadoria representante da forma equivalente, a substância do valor contido na forma relativa, temos como resultado, o diálogo e a linguagem que as mercadorias falam entre si.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. **Para uma crítica da economia política do signo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- ECO, Humberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.
- HINKELAMMERT, Franz. **As armas ideológicas da morte**. São Paulo: Paulinas, 1983.
- MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política** Vol. 1. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. **Cuadernos de Paris. Notas de lectura de 1844**. In VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Estúdio prévio*. México: Ediciones Era S.A. 1974.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PENCO, Carlo. **Introdução à filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. 2 ed. **Economia política: uma introdução crítica**. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SANTAELLA, Lucia, **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira, 2005a.
- _____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **A linguagem das mercadorias**. In *Revista signos do consumo* – V.1, 2009.p.21-44. Disponível em: www.revistas.univerciencia.org. Acesso em julho de 2013.
- SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. 4 ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

VARIETADES LOCAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Santos Batista (UNEB/USP)

Introdução

No âmbito do ensino superior, para além do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, faz-se necessário que estas sejam divulgadas de modo a dar visibilidade aos trabalhos realizados e permitir a interlocução de docentes e discentes com outras instituições. Nessa perspectiva, neste trabalho apresentam-se as bases conceituais e as etapas iniciais do projeto de pesquisa, homônimo ao título deste texto, apresentado ao Departamento de Educação do *Campus X* – Teixeira de Freitas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no segundo semestre de 2012 como requisito parcial para acesso ao regime de trabalho de dedicação exclusiva.

A proposta de investigação desta pesquisa tem como origem as análises e discussões realizadas na dissertação de mestrado *Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo*¹ (BATISTA, 2011) e a pesquisa de doutorado *Discurso jornalístico sobre avaliações externas*.² Na primeira, discutiram-se documentos oficiais relacionados à seleção de professores para posterior verificação das imagens subjacentes acerca desse profissional, e, na segunda, definiu-se como objetivo analisar os discursos propagados pela mídia quando da divulgação de resultados de avaliações externas e sua repercussão.

Durante o desenvolvimento do mestrado, mostrou-se relevante abordar as imagens dos conteúdos necessários ao professor de língua portuguesa. Dentre os resultados obtidos, dois fatos merecem destaque: 1) a pouca cobrança de saberes relacionados à variação linguística nas provas de concursos públicos para professores dos últimos anos do Ensino Fundamental; 2) a significativa presença da mídia nas seleções, tanto no que diz respeito aos gêneros empregados nas provas, quanto

¹ Pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Letras: Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

² Pesquisa de doutorado em andamento no programa de pós-graduação em Letras: Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

nos discursos por ela propagados sobre como deve ocorrer o trabalho em sala de aula. Diante do quadro exposto, dos objetivos da investigação de doutorado em desenvolvimento e da necessidade de fomentar pesquisas e discussões sobre as diferentes variedades linguísticas do português brasileiro, o que tem sido desenvolvido neste projeto é um estudo que possa promover a consideração dessas questões de forma articulada.

Dessa forma, esta investigação justifica-se por motivos, que, apesar de bastante específicos, são complementares. Por um lado, acredita-se que sua etapa inicial, que é o levantamento de pesquisas sobre Linguística, predominantemente sobre as variedades linguísticas do extremo sul da Bahia, tanto as realizadas no interior do *Campus X* da UNEB, quanto em outros espaços acadêmicos, possa contribuir para a constituição de uma memória acerca dos conhecimentos desenvolvidos nesse contexto. Por outro, promover a retroação a esses trabalhos pode estimular que áreas pouco discutidas pela pesquisa em Linguística ganhem espaço no curso de Letras do *Campus X* da UNEB.

Ambos os fatores têm como pano de fundo a crença na importância de se aproximar teoria e prática na formação dos graduandos em Letras. Na medida em que se desenvolverem pesquisas em Linguística que tomem como *corpora* dados característicos da região de atuação do futuro professor, haverá mais chances de o conhecimento teórico contribuir para seu trabalho como professor de Língua Portuguesa. Assim, embora nas primeiras etapas não se pretenda proceder de forma direta a análises de fatores linguísticos próprios do extremo sul da Bahia, o recenseamento bibliográfico realizado objetiva promover, em um segundo momento, que pesquisas desse tipo venham a ser realizadas pelos discentes.

Variedades locais e pesquisas acadêmicas: perspectivas analíticas

Há pelo menos três décadas, pesquisas acadêmicas vêm apontando a incorporação de estudos sobre as variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa, como indica Barzotto (2004) ao discutir os modos pelos quais essa inserção tem sido proposta:

O debate sobre as variedades linguísticas da Língua Portuguesa e sua relação com o trabalho em sala de aula, empreendido nos últimos vinte anos, trouxe para as conversas cotidianas entre aqueles que se dedicam à pesquisa e ao ensino, bem como para sua produção escrita, pelo menos três verbos: respeitar, valorizar e adequar. Estes verbos são usados para propor atitudes considera-

das corretas a serem adotadas frente às variedades praticadas pelos alunos do ensino fundamental e médio. (p. 93)

De modo mais amplo, tem se discutido também a necessidade de os saberes linguísticos, aprendidos durante a graduação, serem incorporados à aula de Língua Portuguesa, num processo que prevê uma maior integração entre aspectos teóricos e práticos da atuação docente. Relacionando-se a essas duas perspectivas, o foco deste trabalho são, inicialmente, as pesquisas realizadas no interior do *Campus X* da UNEB sobre aspectos linguísticos da região e/ou investigações sobre o mesmo assunto desenvolvidas em outras instituições, publicadas em revistas ou bancos de dissertações e teses.

Vale destacar que o emprego da expressão “variedades locais” no lugar de “variação linguística” diz respeito à opção teórica subjacente a este projeto. Tal escolha procura evidenciar que a pesquisa não está restrita somente à Sociolinguística ou à Dialetoлогия, trata-se de uma discussão compreendida entre a Linguística e o ensino de Língua Portuguesa que procura verificar quais aspectos das variedades locais têm sido abordados academicamente. Assim, caso se tenha desenvolvido um trabalho de conclusão de curso, cujos *corpora* tenham sido constituídos por produções escritas de estudantes da Educação Básica de Teixeira de Freitas, mesmo que se trate de uma investigação inserida na Linguística Textual, ela se constituirá como material de análise para esta pesquisa. Isso porque no interior desses dados, há aspectos linguísticos passíveis de serem encontrados na região, o que não significa que eles sejam característicos somente das variedades linguísticas encontradas no extremo sul da Bahia.

Na primeira etapa de investigação, o foco será o recenseamento bibliográfico de pesquisas realizadas, processo que, futuramente, irá subsidiar a discussão sobre como os saberes desenvolvidos na esfera acadêmica perpassam a formação, a seleção e a atuação do professor de Língua Portuguesa. Tendo em vista que, para o desenvolvimento de todo o projeto, estima-se serem necessários dois anos de estudos, os objetivos específicos foram desdobrados de modo a evidenciem o trabalho a ser realizado em dois momentos distintos, conforme segue:

Primeira etapa

* **Recenseamento bibliográfico dos estudos locais:** considerando que um dos requisitos para a conclusão do curso de Letras do *Cam-*

pus X da UNEB é a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, acredita-se que dentre as pesquisas dos egressos muitas já tenham tomado como *corpora* dados linguísticos provenientes das variedades linguísticas locais. Para o recolhimento desses dados, serão feitas buscas no acervo da biblioteca *Lenice Amélia de Sá Martins*, bem como no Colegiado de Letras do *Campus X* da UNEB;

* **Recenseamento bibliográfico dos estudos realizados em outras instituições sobre as variedades linguísticas do extremo sul da Bahia:** verificação das pesquisas já realizadas por pesquisadores ligados ao curso ou de outras localidades, que tenham se concentrado em analisar dados linguísticos provenientes do extremo sul da Bahia. Inicialmente, as buscas irão se concentrar em bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal SciELO e anais de eventos acadêmicos da região.

Segunda etapa

* **Recolhimento de programas de disciplinas de cursos de Letras da região:** discussão acerca de como as questões linguísticas têm sido abordadas nos cursos de Letras da região, tanto em instituições públicas, quanto privadas. De modo mais específico, pretende-se verificar se, ao se discutir variação, há lugar para o trabalho com as variedades locais;

* **Recolhimento de editais e provas de concursos públicos aplicadas a professores de língua portuguesa da região:** desenvolvimento de estudo semelhante ao realizado com concursos públicos da Grande São Paulo (BATISTA, 2011) com o intuito de verificar quais são imagens do professor e do conteúdo necessário e de que maneira os conhecimentos relativos às variedades locais são abordados nos exames;

* **Recolhimento de avaliações externas aplicadas a alunos da Educação Básica:** busca por avaliações externas aplicadas a alunos da região nos âmbitos municipal, estadual e federal, com o objetivo de se averiguar se nelas há espaço para a abordagem de aspectos linguísticos locais.

Nos primeiros momentos, os dados serão levantados por meio da ferramenta de busca por palavra-chave, depois serão aprofundadas as análises com a leitura dos resumos dos trabalhos (trabalhos de conclusão de curso, artigos, dissertações e teses) até se definirem claramente os textos que se inscrevem no escopo da pesquisa.

Considerando-se que, nesta etapa, será desenvolvido um trabalho de meta análise, faz-se necessário lidar com perspectivas que permitam discutir não somente sobreposições de paradigmas, mas suas inter-relações, alterações de conceitos e métodos de análise, entre outros aspectos. Assim, alguns pressupostos da Historiografia Linguística podem se mostrar relevantes a essa discussão. Com relação a essa área, a concepção sobre a qual o projeto ancora-se tem origem nos estudos realizados por Altman (1998), que compreende a área da seguinte forma:

A proposta deste trabalho é, pois, que se entenda a Historiografia da Linguística como uma disciplina à vocação científica, que tem como principais objetivos descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, ao longo do tempo. Dito de outra maneira, o trabalho historiográfico que aqui se pretende focalizar é não só a dimensão cognitiva do desenvolvimento da disciplina, a chamada “dimensão interna”, mas também a sua dimensão individual e social, chamada “externa”. (p. 29)

Nessa mesma linha teórica, também se mostram relevantes as discussões de Swiggers (2005) sobre as possibilidades de se observarem mudanças no interior de uma linha teórica. O autor apresenta um modelo de historiografia composto por quatro dimensões relacionadas a aspectos da pesquisa linguística. Tal modelo é descrito por analogia à construção de paredes com várias capas, numa disposição em que todas se complementam, sendo possível que se façam mudanças em apenas algumas, e não em outras. As “capas” necessárias para a constituição das correntes linguísticas seriam: teórica, que diz respeito à visão gramatical e linguística; técnica, que engloba as técnicas de análise; documental, cuja especificidade diz respeito à delimitação de fontes; e contextual ou institucional, que se relaciona ao contexto de inserção. Conforme Swiggers:

La capa teórica corresponde a la visión global del lenguaje, a la concepción de las tareas y del estatus de la lingüística; la capa técnica incluye las técnicas de análisis (lingüístico/gramatical) y los métodos de presentación de los datos; la capa documental corresponde a la documentación lingüística y filológica (numero de lenguas, tipos de fuentes y de datos) sobre la cual se basa el estudio; la capa contextual e institucional corresponde al contexto cultural y a la contextura institucional (esta última se hace mas importante a medida que nos acercamos a la época moderna) de la reflexión y de la practica lingüísticas. La dinámica que se puede observar en la historia de las ciencias se

explica por cambios de “superposición” entre las capas (se puede producir una evolución en una capa, mientras que en las otras capas no hay cambio conceptual o técnico), así como por cambios que se producen en varias capas (tal cambio “transversal” correspondería a lo que Kuhn había llamado “revolución”). (2005, p. 21)

A teorização de Swiggers apresenta-se como uma alternativa ao trabalho com paradigmas apresentado por Kuhn³. Tomando por base as “capas” teórica, técnica, documental e contextual, pode-se pensar em deslocamentos menos bruscos, mas que também representem mudanças nas formas de se pensar uma determinada área. Originalmente, o modelo foi pensado para subsidiar considerações sobre como teorias sofrem mudanças que podem atingir determinados aspectos, mas não outros. Por exemplo, o tipo de dado observado por uma linha pode sofrer alterações, mas as técnicas utilizadas permanecerem as mesmas. Isso coloca uma dimensão de mudanças mais dinâmicas do que a de revolução científica proposta por Kuhn. Após organização dos corpora, serão observados aspectos relacionados a cada uma das dimensões (“capas”) discutidas anteriormente, conforme segue:

Quadro 1: parâmetros de observação dos dados com base em Swiggers (2005)

Dimensão	Aspectos observados	
Teórica	Linhas teóricas Referências Conceitos mobilizados	Objetivos de pesquisa Implicações pedagógicas
Técnica	Metodologias de análise	
Documental	Tipos de <i>corpora</i>	
Contextual	Contexto institucional	

As atividades descritas serão realizadas de modo a inserir os alunos da graduação na pesquisa científica. Cabe ressaltar que este projeto encontra-se em consonância com as discussões que vêm sendo realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), coordenado pelos professores Dr. Valdir Heitor Barzotto e Dra. Claudia Rosa Riolfi, da Universidade de São Paulo, do qual faz parte a proponente. Ademais, considerando-se que se trata de uma pesquisa que tem por objetivo a meta análise da produção acadêmica, esta também liga-se ao projeto coletivo de pesquisa *Estudos discursivos*

³ A *Estrutura das revoluções científicas* (1962).

na USP e na UP: implicações teóricas e práticas,⁴ desenvolvido em parceria entre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Porto.

A partir da realização deste estudo, espera-se contribuir para o desenvolvimento, predominantemente, de duas áreas: estudos linguísticos e ensino de Língua Portuguesa. Com relação à primeira, a contribuição dar-se-á por meio de recolhimento e análise linguística de variados *corpora*, bem como do exame discursivo de textos relacionados à educação; ao passo que a segunda será beneficiada, pois as análises realizadas permitirão ao aluno maior familiaridade com as variedades linguísticas locais e conhecimentos acerca do imaginário construído sobre educação.

De modo mais específico, considerando os objetivos, pretende-se chegar aos seguintes resultados:

- 1) Conhecimentos acerca das pesquisas sobre as variedades locais já realizadas por alunos e pesquisadores do extremo sul da Bahia;
- 2) Conhecimento sobre os estudos cujo foco tenham sido *corpora* linguísticos da região, desenvolvidos na UNEB ou em outras instituições;
- 3) Informações sobre o modo como as variedades locais são abordadas em cursos de Letras da região;
- 4) Dados sobre os conhecimentos privilegiados na seleção dos professores de Língua Portuguesa da região;
- 5) Informações sobre os saberes privilegiados em avaliações externas.

A partir da análise dos materiais recolhidos, espera-se fomentar a análise linguística entre os alunos de Letras, contribuindo assim para o maior conhecimento das variedades linguísticas locais. Acredita-se que, por meio de uma análise mais apurada de fatores linguístico-discursivos presentes em seu cotidiano, seja possível formar professores mais comprometidos com o ensino de Língua Portuguesa e capazes de analisar criticamente as produções que os cercam.

Atividades desenvolvidas

Considerando a necessidade de integrar os graduandos às atividades de pesquisa realizadas no interior da universidade, este projeto conta com a participação de alunos do curso de licenciatura em Letras que têm se concentrado em diferentes aspectos da pesquisa, quais sejam:

⁴ Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP) e pela Prof^a Dra. Maria Alexandra Guedes Pinto (Universidade do Porto), cujo objetivo é desenvolver de modo comparativo análises sobre a produção acadêmica em Análise do Discurso nos últimos dez anos das duas instituições.

Aluno	Título da pesquisa	Tipo de vínculo
Daiane Pereira de Oliveira	Pesquisa em Linguística no <i>Campus X</i> da UNEB: Discussões sobre os <i>corpora</i> analisados em TCCs de Letras	Orientanda de TCC
Adenilton da Silva Rocha	Abordagem das variedades linguísticas locais em pesquisas do <i>Campus X</i> da UNEB	Orientando de Iniciação Científica, bolsista Fapesb ⁵
Tamires de Almeida Santana	Discussões acerca das pesquisas sobre as variedades linguísticas do extremo sul da Bahia	Orientanda de Iniciação Científica, bolsista Fapesb

Os estudos de Oliveira e Rocha têm em comum o fato de tomarem como material de análise os TCCs produzidos por estudantes do curso de Letras. A primeira tem como objetivo central verificar quais tipos de *corpora* são analisados quando se realizam pesquisas em Linguística. Análises preliminares têm demonstrado que predomina a abordagem de textos midiáticos, fato intrinsecamente ligado à composição do corpo docente à época de elaboração dos TCCs e aos tipos de pesquisas realizados por esses professores.

Rocha, por sua vez, a partir dos resultados obtidos no trabalho desenvolvido por Oliveira, terá como foco verificar de que forma os dados linguísticos, orais ou escritos, provenientes do extremo sul da Bahia, têm sido examinados. Dentre as características a serem observadas, destacam-se: o aparato teórico utilizado, os tipos de análises realizadas, a região a que se refere o material, possíveis implicações para o ensino de Língua Portuguesa, etc.

O trabalho de Santana assemelha-se aos já citados, porém se distingue por tomar como fonte de análise outros tipos de pesquisas acadêmicas, como resumos, artigos, dissertações e teses. Pretende-se desenvolver um estudo de rastreamento a partir de anais de eventos realizados no interior do *Campus X* da UNEB para depois verificar se eles foram publicados ou desenvolvidos em outras instituições; além disso, serão feitas também buscas em bancos de dados que reúnem pesquisas acadêmicas, como a BDTD e o portal SciELO.

Como resultados preliminares, observou-se que, dentre os 68 TCCs defendidos entre 2008 e 2013, período posterior à publicação da resolução 622/2004, que aprovou o regulamento para a elaboração

⁵ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

dos TCCs da UNEB, 24 tiveram a Linguística como área de concentração. Destes, 6 tomaram como *corpus* de análise material linguístico próprio da região, não necessariamente sob o viés da Sociolinguística. Frente a essas pesquisas, que indicam haver um movimento de reflexão sobre a realidade linguística local, cabe observar quais aspectos foram analisados, quais ainda carecem de estudos e como esses trabalhos podem interferir na prática profissional dos professores de Língua Portuguesa.

Considerações finais

Para além de fornecer informações acerca da produção acadêmica local no que diz respeito aos estudos linguísticos, acredita-se que os resultados a serem obtidos com essa pesquisa possam impactar diretamente na futura atuação docente dos estudantes envolvidos e fornecer subsídios às próximas pesquisas a serem realizadas por docentes e discentes. Concluídas as etapas de recenseamento e análise da produção acadêmica, será possível verificar se há e qual é o impacto do trabalho de pesquisa desenvolvido na universidade em outras esferas como formação, seleção de professores e avaliações.

Referências

- ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 1998.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. **Revista ECOP**, n. 2, julho, 2004.
- BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- _____. A abordagem das avaliações externas em textos jornalísticos. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil). Campinas, v. 21, p. 106 - 110, 2012.
- SWIGGERS, Pierre. Modelos, Métodos y Problemas en la Historiografía de la Linguística. In: **Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística**. Congreso Internacional de La historiografía lingüística, 2005.

ENSINO DIALÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS

Aline Maria dos Santos Pereira (UNEB)

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa orientam o trabalho a partir de textos, ou seja, a partir dos diversos gêneros que circulam socialmente. Ressaltam que, muitas vezes, o ensino é pautado em textos que não existem fora do contexto escolar, prática equivocada, considerando que a escola tem o papel fundamental de promover o letramento.

A partir das orientações dos PCNs, da impossibilidade de pensar em materialização do texto sem relacioná-lo a um gênero e de pesquisas e discussões acerca dos gêneros textuais, os mesmos são encarados no âmbito educacional como ferramentas eficazes para o ensino de Língua Portuguesa.

Entretanto, algumas indagações permeiam o trabalho com os gêneros na sala de aula, tais como: qual ou quais as concepções que se têm de gênero textual? Os livros didáticos contemplam atividades na perspectiva de diversos gêneros textuais? De que forma os mesmos têm sido abordados? Quais os objetivos que se pretende alcançar com os alunos a partir dos gêneros estudados? Quais aspectos da Língua Portuguesa são desenvolvidos a partir do trabalho com os gêneros?

É importante frisar que a reflexão sobre as questões mencionadas possibilita ao professor realizar uma constante avaliação do livro didático adotado, da sua prática, dos objetivos e resultados alcançados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, o presente projeto de pesquisa discutirá as questões supracitadas relacionando gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa. Assim sendo, temos como objetivo geral evidenciar a importância do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura, interpretação, produção textual e análise linguística. Como objetivos específicos, analisar a abordagem dos gêneros textuais no livro didático relacionada aos aspectos da Língua Portuguesa; suscitar a importância do desenvolvimento de um traba-

lho dialógico no ensino e propiciar discussões e reflexões sobre a importância da escolha do livro didático.

Nessa linha de pensamento, o projeto proposto justifica-se pelas seguintes contribuições que pode proporcionar ao ensino de Língua Portuguesa: ampliação das discussões acerca dos gêneros textuais, da leitura, escrita, produção textual e análise linguística; criação de grupos de pesquisa; contribuição para a formação docente dos alunos de Letras envolvidos no projeto; contribuição para a análise e escolha dos livros didáticos; reflexão, por parte dos professores do Ensino Fundamental, sobre a importância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa; disponibilização de sugestões de atividades para o ensino de Língua Portuguesa; oferta de oficinas para duas escolas envolvidas no projeto, e por fim, elaboração de artigos para divulgação das pesquisas.

O interesse pelo desenvolvimento da presente pesquisa surgiu devido aos seguintes fatores: a expansão dos estudos acerca dos gêneros textuais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, a recorrência da indicação dos mesmos no âmbito do ensino; reflexões e observação das práticas pedagógicas de alunos de estágio da UNEB no Ensino Fundamental sobre o trabalho com os gêneros; a necessidade de contemplar os aspectos da Língua Portuguesa supracitados visando a competência comunicativa, e por fim, reflexões de minha prática como docente por dez anos no referido segmento. Durante esse período tive contato com alguns livros didáticos significativos e com outros ainda vinculados ao ensino tradicional. Além disso, realizei atividades com gêneros textuais que considero exitosas e outras não bem sucedidas.

Ante o exposto, defendemos a necessidade da relação entre a universidade e a sociedade. Os trabalhos teóricos desenvolvidos no âmbito institucional podem surgir e retornar para o meio social, contribuindo assim, para o desenvolvimento da mesma e relacionando teoria e prática.

No presente texto, inicialmente apresentamos uma discussão teórica sobre os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa e sobre os aspectos da língua que serão contemplados pela pesquisa. Posteriormente, são apresentados as bases teóricas e metodológicas, o cronograma das atividades, a equipe de trabalho e as considerações finais.

Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, “o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 25).

Os PCNs assinalam, assim, a importância de se trabalhar com os gêneros textuais visando promover a competência comunicativa do aluno atrelada às práticas sociais do mesmo. O professor, nessa perspectiva, exerce um papel fundamental. De acordo com as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 25),

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Ante o exposto, percebemos que não há como conceber a noção de texto sem relacioná-lo a um gênero, os alunos, nesse sentido, estão em constante contato com os gêneros textuais na sociedade, em suas relações interpessoais, na interação com o outro, enfim, na comunicação diária.

O professor, nesse contexto, deve promover atividades com textos reais, que circulam socialmente, disponibilizando ao aluno acesso à diversidade textual que o mesmo se depara fora do contexto escolar. É importante ressaltar que esse trabalho deve ser planejado, direcionado, visando desenvolver a leitura, a interpretação, a produção textual, a análise linguística, e a oralidade, tendo como princípio o aluno enquanto sujeito social. Dentre os aspectos mencionados, delimitamos como nosso objeto de estudo, os quatro primeiros.

Nessa linha de pensamento, ainda de acordo com os PCNs (1998, p. 26), uma das funções da escola é

[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Percebemos nas indicações dos PCNs a recorrência das expressões “universo dos textos” e “gêneros textuais”. Nesse sentido, é importante destacar que alguns livros didáticos e alguns professores ainda confundem gêneros textuais com tipos textuais, utilizando esses termos indistintamente. De acordo com Marcuschi (2005, p. 23) os gêneros textuais são os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição.”

Em outras palavras, os gêneros são fenômenos histórico-culturais que contribuem de forma direta na comunicação diária e surgem a partir de uma necessidade de comunicação, sendo, portanto, dinâmicos e maleáveis. Dentre os inúmeros gêneros textuais, podemos citar: aula expositiva, carta, resumo, bate-papo virtual, propaganda, conto, bilhete, bula de remédio, lista de compras, receita, artigo científico, resenha e edital de concurso.

Os tipos textuais, em contrapartida, são construções teóricas que possuem maior relevância pelas suas propriedades linguísticas intrínsecas, como por exemplo, os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Além disso, são limitados apresentando cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Diante dessas conceituações de gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2005, p. 25) afirma que “um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”. Em uma carta, por exemplo, encontramos diversos tipos como narração, descrição, argumentação, dentre outros.

Um texto está intimamente ligado às práticas sociais e, conseqüentemente, às ideologias que circulam em determinado local e situação comunicativa. Assim sendo, os gêneros são aprendidos no decorrer de nossas vidas como integrantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade (BAKHTIN, 1997).

Os gêneros são práticas sociodiscursivas, logo, só podem ser concebidos em uma situação comunicativa. Bronckart (1999) afirma que os textos são frutos da atividade de linguagem em funcionamento contínuo nas formações sociais, apresentando objetivos, interesses e questões específicas, as quais elaboram diferentes espécies de texto com características estáveis. De acordo com o autor, as abordagens apontadas acima justificam a denominação gêneros textuais.

Ele ressalta que os gêneros não podem ser classificados de forma racional, definitiva e estável, porque eles são ilimitados e os parâmetros

que podem servir como critérios de classificação, como por exemplo, conteúdo temático, suporte mediático, questão social específica, são pouco delimitáveis e estão em constante interação. Dessa forma, não é possível estabelecer uma classificação estanque.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2005) define os gêneros como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, frutos de trabalho coletivo que contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Em suas palavras,

Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 3)

Percebemos, diante do fragmento, que os gêneros estão imbricados ao contexto comunicativo, surgindo de uma necessidade social. Nessa perspectiva, Marcuschi (2005) ressalta a importância que a função exerce em determinado gênero em relação à forma, afirma, porém, que esta não deve ser desconsiderada. De acordo com o autor, embora os gêneros textuais não se caracterizem por aspectos formais, mas sim, por aspectos sociocomunicativos e funcionais, não devemos desprezar a forma, pois em alguns casos são as formas que determinam o gênero e, em outros, são as funções.

Nessa linha de pensamento, a forma também é importante e a mesma não deve ser desprezada, pois muitos gêneros são identificados automaticamente pela sua estrutura, como por exemplo, receita, bilhete, carta, dentre outros. Entretanto, acreditamos que a funcionalidade social do gênero é mais relevante que a sua forma.

Encontramos na internet e em livros, por exemplo, textos intitulados “receita da felicidade”, “receita da amizade” e “receita de um mundo melhor”. A estrutura desses textos é de uma receita, mas ao realizarmos uma leitura, percebemos facilmente que o seu conteúdo, bem como, a mensagem que transmite refere-se a um poema. Vale ressaltar que outras questões podem ser trabalhadas com os alunos antes da proposta de uma produção textual referente às supracitadas, como por exemplo, a estrutura de uma receita e de uma poesia, a função das mesmas, quando a utilizamos no dia a dia, dentre outras.

Foucault (1969) e Bakhtin (1997) também retratam a língua no âmbito discursivo discutindo noções de formação discursiva e interação verbal, respectivamente. Ambos ressaltam a importância da natureza funcional e interativa da língua em detrimento da estrutura. De acordo com Bakhtin (1997, p. 123)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Diante desse dito, percebemos que linguagem e interação são intrínsecas. Bezerra (2005) realiza colocações importantes sobre os aspectos forma x função. Ela destaca que a escola sempre trabalhou com os gêneros visando promover a escrita, entretanto, o trabalho limita-se aos aspectos estruturais dos textos. Destaca que essa preocupação com a forma implica no esquecimento dos aspectos comunicativos do texto, e assim, o texto é visto “como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).” (BEZERRA, 2005, p. 41)

A referida autora afirma que o trabalho com os gêneros pode favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita se realizado de forma eficaz, considerando-se o seu aspecto intrínseco da comunicação. Em suas palavras,

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2005, p. 41)

Percebe-se a necessidade de trabalhar com os gêneros associados à sua funcionalidade comunicativa nas aulas de Língua Portuguesa, pois além de propiciar o desenvolvimento da leitura, da interpretação, da escrita, dentre outras competências, o aluno se depara com situações reais de uso na sociedade, desenvolvendo, conseqüentemente, o seu letramento.

Considerando a importância da interface forma/função, temos como uma das ações do presente projeto, analisar de que forma os li-

vros didáticos exploram esses aspectos, se há uma ênfase a uma das categorias e de que maneira a referida abordagem pode contribuir no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, elaboraremos as sugestões de atividades tendo como parâmetro uma abordagem significativa da forma/função dos gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura, interpretação, produção textual e análise linguística.

Leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística

Conforme discussão apresentada anteriormente, um trabalho planejado e direcionado com os gêneros textuais pode contribuir para um ensino eficaz da disciplina Língua Portuguesa. Defendemos a possibilidade de trabalhar os aspectos leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística a partir dos gêneros textuais de forma dialógica. Dessa forma, não concebemos o tratamento fragmentado de cada aspecto, mas sim, uma interação visando o letramento e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

Acerca do dialogismo supracitado, Travaglia (2001, p. 237) afirma que “as atividades de ensino de gramática, de redação e de leitura são, na verdade, facetas de abordagem de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada [...]” visando desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, os aspectos da Língua Portuguesa devem ser abordados em sala de aula visando o desenvolvimento do aluno enquanto um sujeito social que participa ativamente da sociedade, e conseqüentemente, desenvolve as competências da Língua Portuguesa em contextos reais de uso.

Podemos evidenciar a relação entre as competências citadas no fragmento abaixo,

A atividade da leitura completa a atividade da escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67)

A leitura, nesse contexto, ultrapassa a mera decodificação, pois ler implica descoberta, interação e construção de significados. O sentido não está pronto, dado no texto, o leitor participa do processo

de construção através de seu conhecimento de mundo e das pistas textuais.

A interpretação textual, nesse sentido, será concebida no presente projeto como um processo crítico de interação e construção. A produção textual, por sua vez, também perpassa, dentre outros fatores, pela leitura. A partir da mesma, o leitor tem contato com a língua, com construções linguísticas, aprende vocabulário, adquire informações, enfim, desenvolve sua competência discursiva, contribuindo para a produção escrita.

A prática de análise linguística, nesse contexto, é relevante, pois possibilita ao aluno analisar a própria produção textual, fortalecendo a prática da reescrita e da reflexão sobre os aspectos linguísticos presentes nos textos produzidos.

Seguindo essa linha de pensamento, o ensino de aspectos gramaticais não deve limitar-se a nomenclaturas, a um compêndio de regras inquestionáveis, mas sim, ser direcionado para o uso, para o texto, para a competência comunicativa, pois como destaca Antunes (2003, p. 89) “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua.”

A gramática, ante o exposto, deve servir de subsídio para o falante compreender as estruturas linguísticas de sua língua, perceber os efeitos de sentido a partir das escolhas de tais estruturas e relacionar diferentes contextos de uso a diferentes formas de utilizar a língua. Antunes (2003, p.120) ratifica a importância do ensino contextualizado da gramática ao afirmar que

O que passa a ter prioridade não é, repito, ensinar as definições e os nomes das unidades, nem treinar o reconhecimento dessas unidades (mesmo em textos). O que passa a ter prioridade é criar oportunidade (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona.

Torna-se evidente, portanto, que esse ensino-aprendizagem tem como ponto de partida o texto. De acordo com Marcuschi (2005, p. 35), o trabalho com os gêneros textuais no âmbito do ensino é uma “oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos au-

tênticos no dia a dia”. Assim sendo, o aluno, enquanto sujeito social, a partir do texto, desenvolve a leitura, a interpretação, a produção textual e a análise linguística de forma reflexiva e imbricados a um contexto comunicativo.

Bases teóricas e metodológicas

Conforme discussão apresentada nas seções anteriores, a presente pesquisa terá como embasamento teórico concepções acerca de gêneros textuais e do ensino de Língua Portuguesa, compreendendo as noções de leitura, interpretação, produção textual e análise linguística.

Nessa linha de pensamento, o referencial bibliográfico, dentre outros autores, compreenderá Marcuschi (2005;2008), Geraldi (1999), Koch (2003;2007), Bezerra (2005), Matos e Silva (2004), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Antunes (2003), Bazerman (2006), Kleiman (1998,1999), Meurer e Motta-Roth (2002), Travaglia (2001) e Pos-senti (1998). Além dos referidos autores e obras, faremos um levantamento de artigos, dissertações e teses atuais sobre o tema em questão.

A metodologia da pesquisa consistirá em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque analisaremos quatro livros de autores diferentes utilizados nas unidades escolares no Ensino Fundamental. Acreditamos que esse número possibilita ter uma visão panorâmica da qualidade dos livros didáticos relacionada ao tratamento dado aos gêneros didáticos. Além disso, mensuraremos a variedade de gêneros encontrada nos livros, ou seja, o número de textos diferentes apresentados, visando verificar se o material atende a uma das propostas dos PCNs que é fornecer ao aluno o contato com gêneros variados.

Além de mensurar a quantidade de gêneros apresentados, analisaremos o tratamento dado aos mesmos, a qualidade das atividades sugeridas no tangente ao desenvolvimento da leitura, interpretação, produção textual e análise linguística.

Nesse contexto, essa pesquisa terá como referência a fenomenologia dialética de Kosik (2002) por acreditarmos que uma pesquisa se desenvolve a partir da discussão, apresentando, dentre outras características, a flexibilidade.

Bauer e Gaskell (2003, p. 75) discorrem sobre as características da pesquisa dialética, os quais afirmam que:

Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Ante o exposto, não temos a pretensão de esgotar a análise do *corpus*, nem de apresentar uma análise cristalizada, pelo contrário, a mesma será desenvolvida a partir da leitura do referencial teórico, análise dos dados e investigação crítica, disponibilizando aos futuros leitores da referida pesquisa, reflexões, sugestões, análises que poderão ser convergentes e/ou divergentes com suas concepções.

Equipe e proposta de trabalho

O projeto conta atualmente com quatro alunas do curso de Letras, sendo duas bolsistas do Programa de Iniciação Científica da UNEB (PICIN) e duas em caráter voluntário. A presente pesquisa compreenderá a realização das atividades listadas a seguir:

a) Leitura de referencial teórico: essa ação fará parte de todo o processo da pesquisa visando estabelecer uma relação entre teoria e prática. O referencial teórico servirá de base para a análise dos livros didáticos, dessa forma, observaremos se há uma relação entre os pressupostos teóricos da área e a elaboração dos livros didáticos. Além disso, analisaremos se os mesmos atendem às propostas dos PCNs no tangente ao ensino de Língua Portuguesa;

b) Levantamento do conteúdo programático, competências e habilidades para a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): esse levantamento será realizado nos PCNs e junto às escolas públicas do município de Teixeira de Freitas com o intuito de analisar se a leitura, a interpretação, a produção de texto e a análise linguística são contempladas, bem como, a menção aos gêneros nesse contexto;

c) Levantamento dos livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental: levantamento, junto às escolas públicas do município de Teixeira de Freitas, dos livros utilizados no Ensino Fundamental. Após esse levantamento, analisaremos os livros mais utilizados e os mais atuais para a seleção de quatro obras para a investigação, sendo um livro de cada segmento;

d) Análise dos livros selecionados: essa atividade consiste na análise minuciosa dos livros escolhidos como objeto de investigação. A análise, nesse momento, será quantitativa (variedade de gêneros apresentados) e qualitativa (qualidade das atividades apresentadas) visando verificar a relação entre os gêneros e o desenvolvimento das competências supracitadas na disciplina Língua Portuguesa;

e) Elaboração de sugestões didáticas com os gêneros textuais: a partir do levantamento do conteúdo programático, das competências e habilidades para o Ensino Fundamental, e da análise dos livros didáticos, pretendemos elaborar sugestões de atividades com gêneros textuais visando o desenvolvimento da leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística. Essas atividades serão aplicadas por meio de oficinas em duas escolas do Ensino Fundamental;

f) Aplicação de oficinas em duas escolas públicas (Ensino Fundamental): aplicaremos as sugestões elaboradas no decorrer do projeto em turmas do Ensino Fundamental, relacionando teoria e prática. Assim sendo, será uma oportunidade para avaliar as atividades elaboradas a partir de contextos reais de aplicação e interação. As duas escolas serão definidas após as visitas para análise dos livros didáticos a partir do interesse das referidas unidades em uma colaboração;

g) Disponibilização do material didático nas escolas públicas municipais e na biblioteca da UNEB: pretendemos, após a elaboração e aplicação das atividades, elaborar materiais didáticos com todas as sugestões visando contribuir para o ensino de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que esse material não se configurará como um “manual”, mas sim, possibilidades de trabalho, pois cada docente possui uma realidade em sala de aula, e a partir dessas especificidades, ele poderá utilizar e/ou adequar as referidas sugestões.

Cronograma das atividades a serem desenvolvidas

ANO	SEMESTRE	ATIVIDADE A SER REALIZADA
2013	1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Seleção de alunos para composição da equipe; ❖ Leitura de referencial teórico; ❖ Levantamento dos livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental;
	2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leitura de referencial teórico; ❖ Seleção de alunos para composição da equipe; ❖ Levantamento do conteúdo programático, competências e habilidades para a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; ❖ Levantamento dos livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental; ❖ Análise e seleção dos livros didáticos para a pesquisa; ❖ Análise preliminar dos livros selecionados (abordagem dos gêneros textuais).
2014	1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leitura de referencial teórico; ❖ Análise dos livros didáticos selecionados; ❖ Elaboração de fichamentos com as análises realizadas; ❖ Levantamento de sugestões didáticas com os gêneros textuais.
	2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leitura de referencial teórico; ❖ Análise dos livros didáticos selecionados; ❖ Elaboração de ensaio com as análises realizadas; ❖ Elaboração de sugestões didáticas com os gêneros textuais.
2015	1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leitura de referencial teórico; ❖ Análise dos livros didáticos selecionados; ❖ Elaboração de sugestões didáticas com os gêneros textuais; ❖ Elaboração de ensaio sobre a pesquisa desenvolvida; ❖ Aplicação de oficinas em duas escolas; ❖ Apresentação da pesquisa em eventos científicos.
	2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Confecção de material didático com as sugestões de atividades com os gêneros textuais; ❖ Aplicação de oficinas em duas escolas; ❖ Análise das oficinas e encontro com os professores regentes das classes contempladas com as oficinas para análise dos resultados; ❖ Elaboração de artigos com os resultados obtidos com a pesquisa; ❖ Apresentação da pesquisa em eventos científicos.

Considerações finais

Esperamos que a pesquisa apresente os seguintes resultados: ampliação das discussões acerca dos gêneros textuais e dos aspectos da Língua Portuguesa; criação de grupos de pesquisas no Campus X

da UNEB; contribuição para a formação docente dos alunos de Letras envolvidos no projeto, considerando que o curso é de licenciatura, proporcionando aos mesmos estabelecer uma relação entre teoria e prática; promoção da reflexão sobre a importância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa; contribuição para análise e escolha dos livros didáticos a partir das observações desenvolvidas; promoção, para os alunos do Ensino Fundamental (das escolas envolvidas), através das oficinas, de momentos de aprendizagem significativa através dos gêneros textuais; disponibilização de sugestões de atividades para o professor do Ensino Fundamental através da confecção de material didático; e, por fim, elaboração de artigos científicos e divulgação dos resultados da pesquisa em eventos da área.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Trad. de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

HARRY POTTER E O RETORNO DA LÍNGUA LATINA

Celso Kallarrari (UNEB)

Na linguagem de um mendigo vagabundo
há gotinhas estilísticas da mesma natureza que todo
o mundo expressional de um Shakespeare.
(Vossler)

Introdução

Sabemos, de antemão, que o latim é uma língua milenar e que surgiu, a partir das necessidades, da praticidade do utilitarismo na fala de pessoas simples, dando origem, *a posteriori*, a outras línguas chamadas de línguas românicas. No entanto, apesar de o inglês não ser uma língua derivada do Latim, este contribuiu, significativamente, no período de extensão máxima do Império Romano, com termos e expressões latinas deixados nas línguas germânicas, inclusive no inglês, idioma da literatura por nós a ser analisada. Nesse período, por circunstâncias favoráveis, onde a literatura latina estava em evidência, muitas palavras foram adaptadas do latim e adotadas por outras línguas modernas não latinas, a exemplo do inglês, uma vez que o latim havia se tornado uma língua franca milenar do mundo ocidental e, nos séculos XVII ao XIX, como língua científica, a partir de neologismos científicos que pudessem atender às reais necessidades de um mundo que se apresentava como moderno.

Atualmente, percebemos que, além da literatura das línguas românicas, a literatura inglesa e norte-americana é campo fértil, onde se torna possível identificar a presença de termos e expressões latinas. Isso se deve porque, desde o século XX, período propício para inovações em muitos campos dos saberes, o vocabulário também passou, por conta das mudanças circunstanciais, a abarcar uma série de inovações refletindo uma nova época. No Brasil, a Semana da Arte Moderna pode evidenciar uma maior liberdade de criação e de produção de novos vocábulos (neologismos literários) bastante frequentes no universo da literatura e da arte em geral, principalmente porque ela (a literatura) sempre se mostrou inconformada e desobediente no que diz

respeito às normas e regras. Por essa razão, os neologismos ou novos vocábulos se limitam às obras de seus criadores e, eventualmente, à de seus discípulos, constituindo-se uma marca tipicamente de época na história da língua literária. Nesse sentido, nossa intenção, neste texto, é identificar e analisar os neologismos literários latinos presentes no livro *Harry Potter e a Câmara Secreta*, da autora J. K. Rowling, a partir da morfossintaxe, bem como seu significado contextual, a sua carga semântica e a maneira como eles são apresentados nos enunciados. Ou seja, são neologismos latinos da criação literária ou neologismos (latanismos) autênticos do léxico latino?

O léxico: unidade básica para a criação de novas palavras

Na definição de Birdeman (2001), léxico é um sistema aberto e em expansão. Incessantemente novas criações são incorporadas ao léxico. De acordo com esta autora, só existe uma possibilidade para um sistema lexical se cristalizar: a morte da língua. Nesse sentido, foi o que sucedeu ao latim. Por outro lado, se a língua, porém, continuar a existir como meio de comunicação oral (e também escrito), seu léxico se ampliará sempre. Por essa razão, não se poderá censurar em demasia os lexicógrafos se os seus dicionários não registrarem todos os vocábulos e significados que estão em uso na língua, pois tal obra é praticamente inexequível (p. 203).

Segundo Basílio (2003), “o léxico é um banco de dados previamente classificados, um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados” (p. 9). Na visão dessa autora, o léxico categoriza os elementos utilizados na comunicação, as palavras, as quais se relacionam para a construção de enunciados mais complexos. Desse modo, o léxico, enquanto saber partilhado pelos falantes de uma língua, se define como um conjunto de palavras que utilizamos para expressar nossas necessidades, nossas relações, nossas interações com as pessoas as quais interagimos. Esta autora, ao se referir acerca do processo de criação de novas palavras, apresenta duas possibilidades, quais sejam: a noção de léxico externo e mental. O primeiro termo relaciona-se às palavras já consagradas pelo uso e, por isso, dicionarizadas. O segundo relaciona-se a um sistema preexistente, isto é, uma série de entradas lexicais que permite ao usuário criar novas palavras. Com efeito, no processo criativo vocabular,

toda vez que utilizamos de palavras já existentes ou pedaços de palavras a fim de formar outras, fazemos uma reciclagem, ou seja, utilizamo-nos de material linguístico preexistente na língua.

De acordo com Bechara (2001), a criação de novas palavras ou neologismos busca “atender às necessidades culturais, científicas e da comunicação de um modo geral”. Para este autor, a criação de palavras ou neologismos, propriamente ditos, vem ao encontro dessas necessidades renovadoras, comunicativas, uma vez que

penetram na língua por diversos caminhos. O primeiro deles é mediante utilização da prata da casa, isto é, dos elementos (palavras, prefixos, sufixos) já existentes no idioma, quer no significado usual, quer por mudança do significado, o que já é um modo de revitalizar o léxico da língua (p. 351),

uma vez que a língua como fato social tem sua existência fundada nas necessidades de comunicação.

Sob o ponto de vista de Bakhtin (2004), independentemente do fato de a língua apresentar um sistema aparentemente “fechado”, composto de normas fixas, as novas palavras são criadas porque o falante nativo reconhece a palavra não como um elemento do dicionário, mas dentro de um determinado contexto discursivo, principalmente porque os “conceitos mudam com o tempo, e as palavras se revestem de um *status* bastante elevado, cujo valor exemplar e representatividade como fenômeno ideológico” unem-se “à excepcional nitidez de sua estrutura semiótica” (p. 95). Com efeito, as palavras são carregadas de um conteúdo ou sentido vivencial capazes de pronunciar “verdades” ou “mentiras”, coisas boas ou más, uma vez que elas buscam, em todos os tempos, validar determinadas ideologias.

Por outro lado, torna-se necessário distinguir, pois, os dois processos de criação neológica. O primeiro é a formação analógica cujos processos seguem a regularidade da língua, enquanto que o segundo, montagem livre, está amparado nas matrizes vernaculares ou não da língua. Entretanto, o neologismo literário difere profundamente do neologismo da língua porque é muito comum, nos neologismos autorais (neologismos literários), a “sua circunscrição ao texto no qual e para o qual foram gerados” (PINTO, 1989, p. 30).

Neologismos lexicais: criações literárias

Em se tratando de neologismos literários, apesar de serem duramente criticados por puristas de nossa língua, uma vez que são considerados “nocivos”, “inventados” e “artificiais”, eles, num primeiro momento, apresentavam-se, nos escritos de autores como Gonçalves Dias, José de Alencar, Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, entre outros, como uma forma de transgredir o purismo.

Ao longo do século XX, de modo especial, a partir do movimento do modernismo é que, de fato, os neologismos literários, segundo Pinto (1989), ganham estatuto escrito, ainda que “sob a indiferença crescente dos gramáticos que acabam remetendo o assunto para os manuais de estilística” (p. 30). Na atual conjuntura, cujo contexto sociocultural recebe diferentes denominações, quer seja modernidade líquida (BAUMAN, 2001), pós-modernidade (LYOTARD, 1998) ou ainda modernidade reflexiva (GIDDENS, 1997), as mudanças são maiores porque, nessa era globalizada, que acelera mais e mais nossas vidas e nelas imprime um ritmo diferente, o advento das novas tecnologias, de modo especial da *Internet*, trouxe grandes avanços na área da comunicação (jornalismo, publicidade, música, etc.) da qual a literatura faz uso.

Diante desse contexto, os neologismos literários - tidos como palavras transitórias e, por isso, não restritas à literatura apenas, mas aos diversos meios da imprensa escrita -, são apresentados como vocábulos criados por conta das relações estabelecidas intralinguísticas circunscritas ao propósito do texto. Por essa razão, o neologismo literário difere profundamente do neologismo na língua porque este último é forjado na intenção de exprimir um referente ou significado novo, dependendo, exclusivamente, da relação entre palavras e coisas, isto é, de fatores não linguísticos. De acordo com Refaterre,

O neologismo literário, ao contrário, é sempre captado como uma anomalia e utilizado em virtude dessa anomalia, às vezes até independentemente de seu sentido. Ele não pode deixar de chamar a atenção porque é captado em contraste com seu contexto e porque seu emprego, assim como seu efeito, dependem de relações que se situam inteiramente na linguagem (*Apud* VALENTE, 2002, p. 163).

A busca pelo estrangeirismo como recurso estilístico é considerada como exotismo, isto é, a busca pela “cor local”, de originalidade ou

expressividade que permitam ensinar a utilização de palavras estrangeiras, configurando um caso de xenismo, sinônimo de estrangeirismo. Este termo relaciona-se a nomes próprios de pessoas, lugares, rios e cidades e, geralmente, apresenta-se como um desejo consciente de remissão a outra realidade e, por isso, conservam sua grafia originária e, na maioria das vezes, são escritos, expressivamente, em negritos ou itálicos, como geralmente ocorre com os latinismos presentes nas diversas línguas. Desse modo, “os literatos têm ainda um último recurso para forjar neologismos: recorrer ao latim e até mesmo ao grego”, dando assim uma nobreza a determinadas palavras já gastas pelo uso cotidiano. Por outro lado, “o seu poder expressivo diminui para o leitor médio, pouco familiarizado com o termo clássico” (LAPA, 1968, p. 45).

A literatura, ao contemplar o léxico da Língua Latina, busca retomar ou “fazer reviver” uma língua que assumiu, por conta da sua abrangência, o *status* de língua universal, capaz de traduzir o significado e experiências das diversas áreas do campo do saber como um veículo de cultura de todo o Império Romano, compreendendo as regiões dos antigos continentes, à época conhecidos, tais como: Europa, Ásia e África, desde a Bretanha a Cartago (Tunis atual) até o Ponto Euxino (Mar Negro). Além disso, a literatura latina deixou enormes contribuições ao mundo ocidental, desde a criação literária (prosa e poesia), até os mais diversos campos do conhecimento, a exemplo da historiografia, da literatura, filosofia e ciências de modo geral. Para nós, o Latim não morreu totalmente porque, ainda, sobrevive nas suas línguas-filhas românicas e representa a cultura do mundo ocidental, expressa por uma língua que, assim como o alfabeto latino, fora expandida por toda a Europa. O Latim é ainda estudado, na maioria dos países desenvolvidos, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos, países que o conservam em sua própria cultura e sociedade, uma vez que não é para ser falado que o latim é estudado, mas para o desenvolvimento do intelecto no sentido de tornar o aluno mais observador, mais crítico-analista, ponderado, qualidades imprescindíveis ao pesquisador moderno.

Conforme salienta Oliveira (2001), com o processo de romanização e latinização, o latim se caracterizava como vários latins, principalmente porque ele se “disseminou através dos colonizadores romanos em vários séculos sucessivos”, corroborando para que cada região recebesse um latim heterogêneo, resultando, finalmente, na variedade das línguas latinas. Entretanto, segundo Leite de Vasconcelos e, na mesma linha de pensamento, Meillet, Max Mueller, Gabelentz, Bourciez,

Gaston Paris, entre outros, a língua latina, assim como qualquer língua, não é um organismo vivo e, por isso, não pode morrer, diferentemente como os cientistas dos séculos XVIII e XIX, influenciados pela teoria de Darwim, acreditavam (2001, p. 11). Desse modo,

Uma língua não é morta, porque, não tendo vida, não poderia morrer. Dizer também que, dentro do conceito de língua viva, língua morta para o Latim é outro absurdo, pois as línguas latinas são a continuação do Latim. [...] Afirmar, portanto, que o Português veio do Latim, assim como as demais línguas latinas, é de certo modo incorreto. Na verdade, essas línguas são o Latim atual (OLIVEIRA, 2001, p. 11).

que, no mundo globalizado, encontra-se presente, redefinindo-se e dando sinais de vida, na Internet, como a mais nova língua do *Google Translate*, na Igreja Católica, que cria novos vocábulos para termos atuais, e, na literatura, de modo especial, na série *Harry Potter*, que busca, na criação de novas palavras, dar um ar de mistério aos feitiços do bruxo.

Neologismos latinos na literatura britânica

Em se tratando do Latim, enquanto língua universal das ciências de modo geral, ocupa, no mundo ocidental, apesar de que, na atualidade, seu sistema lexical esteja cristalizado, isto é, sem um grupo de falante que possa aprimorá-lo. O latim é um idioma de prestígio, presente, em forma de estrangeirismo, na maioria das línguas românicas (Italiano, Francês, Espanhol, Português, Romeno, Catalão, Rético e outros dialetos regionais) e também nas de origem anglo-saxônicas, a exemplo do Inglês e Alemão. Em se tratando, de modo especial da língua inglesa, e, apesar de ela não ser uma língua derivada do Latim, aquela fora influenciada, em seu processo de formação, por inúmeras palavras latinas, uma vez que, no período do Império Romano, metade do território da Britânia fora romanizada. Na verdade, o Latim influenciou, de maneira direta, a língua da Grã-Bretanha durante três séculos e meio, apesar de que, conforme nos saliente Bruniera, a marca mais evidente na língua inglesa fora estabelecida na invasão dos povos germânicos. Todavia, o Latim teve um lugar de destaque na composição da língua inglesa e, antagonicamente, os próprios germânicos também foram responsáveis pela introdução de vocabulário latino na cultura britânica, pois

As marcas de origem latina são identificadas em cada frase do inglês. Isso nos faz pensar que a influência romana se deu em todo o território bretão e que a língua latina foi imposta aos povos que tiveram suas terras invadidas. No entanto, não é verdade. Só nas cidades o processo de latinização foi mais evidente. [...] É muito provável que esse investimento na vida cidadina tenha marcado a cultura bretã na época e tenha deixado seus efeitos na língua. Também vale ressaltar que os maiores difusores de palavras latinas foram os anglo-saxões, povos germânicos que desembarcaram na Grã-Bretanha em 449, aproximadamente 40 anos depois de os romanos se retirarem. Os anglo-saxões tinham tido contato com os romanos ainda no continente e foram responsáveis pela introdução de vocabulário latino no inglês (BRUNIERA, 2013, p. 1).

Desse modo, algumas palavras, originalmente latinas, podem ser vistas atualmente no vocabulário inglês, a exemplo de “*cup*” (taça), do latim “*cuppa*” (tonel), de “*kitchen*” (cozinha), do latim “*coquina*” (cozinha), de “*pillow*” (almofada), do latim “*pulvinus*” (travesseiro), de “*wall*” (parede), do latim “*vallum*” (paliçada) entre outros.

No século VI, com o processo de cristianização, o Inglês adquiriu novos termos latinos, principalmente porque, nesse período, passou-se a construção de mosteiro que, conseqüentemente, passou a enviar missionários para a Escócia. Mais tarde, quando havia se transformado em mosteiro de Cantuária, recebeu o monge Agostinho, professor de Língua Latina, tornando a Inglaterra um dos maiores centros eruditos da Europa. Nessa época, o ensino dos mosteiros era, determinantemente, na língua latina, surgindo termos relativos à vida religiosa evidenciados na língua inglesa até os dias atuais, a exemplo de “*bishop*” (bispo), “*pope*” (Papa), “*monk*” (monge), entre outros.

Conseqüentemente a esse processo, no século XVIII, há um aumento significativo do número de anglicismos recebidos pelas línguas românicas. Atualmente, o número desses empréstimos se dá por conta da supremacia tecnológica e econômica dos Estados Unidos sobre o ocidente, “assim como refletia no século passado a supremacia industrial e comercial da Inglaterra. De acordo com Ilari,

Trata-se às vezes de velhas palavras que o inglês havia recebido do francês medieval ou mesmo do francês clássico, como port. flerte (<ingl. *flirt* < fr. (dire) *fleurette* à), port. esporte (<ingl. *sport* < fr. se *desporter*), port. bife (<ingl. *beef* (*steak*) < fr. *boeuf*) (1999, p. 231)

A literatura latina (prosa e verso) influenciou não tão somente as línguas românicas, mas deixou enormes contribuições também nas ou-

tras línguas, e exemplo do alemão e do inglês. A literatura em prosa latina, caracteristicamente, técnica, compreende vasto acervo da história, filosofia, direito, política e retórica. A literatura em verso latina, (lírica, épica, satírica, dramática, didática), que, a princípio, fora inspirada nos ideais estéticos e gêneros literários dos gregos,

produziu, sobretudo em seu período áureo, acervo considerável de obras de valor perene e universal, em todos os seus gêneros, como atestam os nomes de Plauto, Terêncio e Sêneca, Catulo e Lucrécio, Horácio, Ovídio, Tribulo e Porpécio, Juvenal e Marcial, que muito influenciaram os clássicos modernos [...] (FURLAN, 2006, p. 253-4).

Na maioria dos países ocidentais, cuja língua é, marcadamente, oriunda do Latim, identificamos a sua presença na imprensa, nas campanhas publicitárias, nas marcas de produtos e veículos, nos nomes de lojas, entre outros. Percebemos, nesses países, o emprego do estrangeirismo, tanto do inglês quanto do latim, como recursos estilísticos bastante utilizados pelos veículos de comunicação. Na literatura quanto na imprensa de modo geral, o emprego apelativo de unidades lexicais estrangeiras constitui um recurso estilístico utilizado no propósito de que o leitor tenha uma ideia daquilo que está sendo evocado e designado. Alguns autores (ALVES, 2004; MARTINS, 2000) justificam que é comum o uso de palavras e expressões estrangeiras na literatura ou nos meios impressos porque elas são, sonoricamente, mais apreciadas que as da língua vernácula, reforçando a ideia do prestígio como principal fator motivador para o uso de palavras estrangeiras, característica presente nas sociedades modernas dos mais diversos países. E, nesse caso, por conta do seu *status* de língua universal da Medicina, do Direito, da Botânica, da Zoologia, etc., advindo do contexto histórico do Império Romano cuja dominação subjugou, linguística e geograficamente, toda a Europa, o Latim é ainda considerado uma língua de atributos e valores.

Na maioria dos países da Europa, por exemplo, a língua latina, ao lado do inglês, faz parte do currículo escolar dos ensinos Médio e Superior, enquanto disciplina facultativa, permitindo que os alunos escolham a disciplina que melhor lhe agrade, de modo que, nesse caso, o Latim é uma disciplina muito requisitada. Com efeito, o seu estudo contribui para uma melhor compreensão das regras gramaticais, além dos termos de uso pragmático e, no nosso caso em questão, dos termos

utilizados pela literatura contemporânea que faz uso do Latim como um chamariz ou recurso de estilo.

Na produção textual dos livros de Harry Potter, de autoria de J. K. Rowling, mais especificamente no segundo livro (de uma série de sete livros) *Harry Potter e a Câmara Secreta*, por nós analisado, percebemos, constantemente, no decorrer da leitura, o uso de termos e expressões latinas como recurso estilístico que se apresenta como criações lexicais, cujas construções morfossintáticas tendem a sofrer alterações não obedecendo, *ipsis litteris*, às regras gramaticais e, apesar de estabelecer correlações à etimologia das palavras escolhidas vocábulos, os neologismos empregados pela autora tendem a servir e construir sentidos e significados tão somente ao contexto narrativo da obra em questão. De fato, ao recorrer às expressões latinas, a autora utiliza de neologismos capazes de atender uma necessidade ficcional da escrita, utilizando-se de neologismos literários cuja abrangência permite-nos perceber que, além dos termos latinos utilizados na tessitura textual dos romances em questão, há, por detrás do seu uso, da sua liberdade de criação, significados estabelecidos e adquiridos através do contexto situacional da narrativa.

Análise morfossintática de termos e expressões latinas

No livro analisado, percebemos, pois, o uso de vocábulos ou expressões latinos, ou seja, verbos, adjetivos ou substantivos, portadores de significação que formam um sistema de número aberto a subtrações e acréscimos, às vezes, formas soltas (morfemas: radical e afixos) e suas combinações nas sentenças (sintático), enquanto componentes da frase; ambos com seus respectivos sentidos e significados (semântica) contextuais. No livro por nós analisado, pudemos identificar tanto vocábulos soltos (morfemas) quanto construções mais complexas (sintaxe). Por se tratar de magia/feitiço, alguns verbos são advérbios ou se apresentam no imperativo (*finite, obliviate*) e ainda como termos e construções substantivas, adjetivas e adverbiais, sem, todavia, obedecer, rigorosamente, às desinências e casos do latim clássico. Esses vocábulos e/ou expressões latinos foram elencados do livro, na seguinte ordem:

a) (1) *oculus reparo*, (2) *finite incantatem*, (3) *peskipiksi pesternomi*, (4) *tarantallegra*, (5) *expelliarmus*, (6) *rictusempra*, (7) *serpensortia*, (8) *aparecium*, (9) *lumos*, (10) *obliviate* (ROWLING, 2000, p. 92-256).

Esses termos e expressões latinos contribuem para dar à série de sete livros um ar de mistério e de eruditismo. Nesse sentido, o feitiço exerce um poder e fascinação, pois há um misticismo presente nas construções latinas aprendidas cujo conteúdo um mago precisa adquirir. No primeiro enunciado, abaixo apresentado, identificado no segundo livro e nos dois primeiros filmes,

(1) *oculus reparo*
(Conserto os óculos)

podemos perceber que o primeiro lexema “*oculus*”, cujo morfema nominal (desinência) é “*us*” corresponde ao caso nominativo (função: sujeito), da 2ª declinação, quando, gramaticalmente, deveria ser “*um*” ou “*os*” (função: objeto direto), acusativo singular ou plural da 2ª declinação, conforme o latim clássico. O segundo lexema verbal “*reparo*” (*reparare*) é um verbo conjugado na primeira pessoa do singular no Presente do Indicativo (tempo imperfectivo), uma vez que o morfema verbal (desinência) é “*o*” e, conseqüentemente, o sujeito está oculto “*ego*” (eu), pronome pessoal do caso reto.

Este enunciado (magia feita pela personagem Hermione) tem a função de reparar ou consertar os óculos de Harry Potter que, em determinado momento, apresentam-se com defeitos, pois uma de suas lentes, havia se quebrado. Nesse sentido, o enunciado latino “*oculus reparo*”, ao invés de “*oculum reparo*” apresenta uma significação incoerente à gramática latina, embora presente, semanticamente, um conteúdo com sentido, evidenciando a ação de consertar os óculos de *Harry Potter*. Por outro lado, em se tratando de feitiço, percebemos que, a rigor, o que deveria prevalecer seria a conjugação do verbo no imperativo “*reparare*” (imperativo), diferentemente do tempo verbal “*reparo*” (1ª pessoa do Presente do Indicativo), uma vez que a magia/feitiço, no intuito de realizar um feito, uma mudança ou transformação, utiliza-se, na maioria das vezes, da função apelativa (conativa), a partir do vaticínio da palavra, dando uma ordem.

Daí o uso comum de advérbios e imperativos, conforme evidenciamos na sentença abaixo:

(2) *fnite incantatem*
(Finalize o encanto)

Nesse enunciado, o lexema verbal “*Finite*” (*Finio, i, ire, ivi, finitum*) está conjugado no tempo verbal do imperativo, no sentido de acabar, terminar, pôr fim, cujo morfema verbal (desinência) corresponde a “e” e não “o” como na sentença (1). Diferentemente, da sentença anterior, qual seja “*Oculus reparo*”, onde o lexema verbal (*reparo*) está na primeira pessoa do Presente do Indicativo, na sentença “*Finite incantatem*”, o lexema (*finite*) pode ser definido como lexema adverbial ou como lexema verbal do tempo do imperativo, verbo mais apropriado ao latim clássico e, principalmente, porque, na literatura em questão, trata-se de uma ordem, tempo apropriado ao feitiço/magia. No lexema nominal “*Incantatem*”, (encantamento), o morfema “*em*” corresponde, gramaticalmente, ao caso acusativo (função: objeto direto) singular da 3º declinação.

Na sentença abaixo,

(3) *peskipiksi pesternomi*
 (?????????????)

podemos perceber que, a partir de uma análise lexical e sintática, os lexemas são criações neológicas com base nas desinências nominais (morfemas) latinas. Nesse caso, a autora busca termos tanto em vocábulos oriundos do inglês quanto do latim, a fim de criar ou recriar novas palavras, de modo que “*pesternomi*” poderia, hipoteticamente, proceder de *Pester* (do inglês: incomodar, importunar), termo este adquirido do adjetivo de 2ª classe latino (*pestifer, fera, ferum*; pernicioso, desastroso), acrescido do morfema “*nomi*”. O primeiro vocábulo “*peskipiksi*”, cujo morfema nominal (desinência) “*i*” concorda com o segundo, trata-se de uma criação neológica, uma vez que a tradução *ipsis litteris* fica comprometida. Entretanto, não há uma tradução lógica para a sentença, principalmente porque não há correspondência direta com o latim clássico. Talvez porque a própria autora, conhecendo o latim, quis evidenciar, através desta construção, sem significado intrínseco, o não funcionamento do feitiço que o professor Gilderoy Lockhart tentou fazer e não conseguiu. Da mesma forma que o enunciado anterior, o termo

(4) *tarantallegra*
 (?????????????)

hipoteticamente, pode ter sido uma construção com base na palavra inglesa *tarantella* correspondente a uma dança italiana, principalmente porque, de acordo com o contexto da narrativa, o feitiço tem a função de fazer com que a pessoa atingida perca o controle sobre suas pernas e dance descontroladamente.

Os outros termos e expressões estão mais próximos do latim clássico, uma vez que se constroem a partir de um similar latino, a exemplo de

(5) *expelliarmus*
(Arremessar a arma)

No lexema “*expelliarmus*”, há uma composição com dois lexemas (verbal e nominal) latinos *expellere* (*expello, is, ere, puli, pulsum*) + *armus* (arma). O lexema verbal *expellere* designa ao ato de expelir, expulsar, desterrar, repelir e, ainda, lançar, arremessar. O segundo lexema nominal “*armus*”, diferente do latim clássico (*arma, orum*), nome neutro da segunda declinação, usado somente no plural. Notamos, portanto, que o feitiço realiza a ação mágica de desarmar o oponente ou de arremessar a arma longe, dependendo do movimento feito com a varinha, pois, algumas vezes, a depender do contexto situacional, o feitiço também funciona com o poder de fazer alguém desmaiar.

O mesmo ocorre com a junção do segundo vocábulo:

(6) *riktusempra*
(Excesso de riso)

No lexema “*riktusempra*” (sentido no livro: excesso de riso), correspondente a junção do lexema *riktus* (boca) + *semper* (sempre), cujo significado difere do sentido original dos dois termos. No livro, levando em consideração o contexto situacional da narrativa, o feitiço provoca um excesso de riso na pessoa atingida. O lexema *riktus* apresenta morfema “*us*”, da 4ª declinação, enquanto que “*sempra*” apresenta-se como uma possível alteração do advérbio invariável *semper* do latim clássico.

E, ainda, o termo

(7) *serpensortia*
(Escolher serpente)

encontra-se na terceira declinação e tem, de acordo com a narrativa, a finalidade de “escolher serpentes”. Trata-se, pois, também de uma junção de *serpens* + *sortior*. O primeiro *serpens* é um lexema nominal (nominativo singular da 3ª declinação) e o segundo *sortior* é um lexema verbal do verbo deponente *sortiri* que significa tirar a sorte ou escolher. Além desses termos, os outros últimos feitiços são representados pelos lexemas verbais (8) *aparecium* (*apparere*: aparecer), (9) *lumos* (*lucere*: luzir, iluminar) e (10) *obliviate*, termo aproximativo de *oblivialis*, e (adjetivo: que produz esquecimento) se encontram bem mais próximos do Latim clássico, indicando que a autora, a partir do conhecimento que tem do Latim clássico, inovou-o, estabelecendo novas relações e significações ao contexto narrativo da obra.

Considerações finais

A partir do levantamento de termos e expressões latinos utilizados no livro *Harry Potter e a Câmara Secreta*, por nós analisado, de J. K. Rowling, percebemos que, na atualidade, o recurso ao Latim, na criação de uma obra literária, está, diretamente, implicado, na erudição e na valorização do texto, isto é, no *status* que outra língua, às vezes estranha, não corriqueira e de não falantes, pode proporcionar à literatura contemporânea. Ademais, independentemente, se o recurso ao Latim, no campo literário, busca obedecer às regras gramaticais normativas ou não, sabemos, de antemão, que o seu uso – seja através da criação de novos termos ou recriação propriamente dita, na intenção de valorização do produto –, corrobora para uma retomada da língua latina porque, conforme a análise morfossintática, estabelece sentidos e significados intrínsecos ao universo literário. Por efeito disso, os termos e expressões latinas - presentes na literatura britânica da série de livros de *Harry Potter* de J. K. Rowling - apresentam-se como recursos estilísticos apreendidos de palavras já existentes na língua latina ou simplesmente análogas, mas que, no processo de criação, adquirem novas formas, novas roupagens, diferentemente das palavras dicionarizadas ou normalizadas gramaticalmente. Trata-se, pois, de criações neológicas, similares ao léxico ou construções sintáticas latinas, sem, todavia, ser fiel a ela, inovando sempre que é preciso, uma vez que a literatura, terreno fértil para a inovação, apresenta contextos e novas situações que possibilitam melhor a comunicação, a partir da livre expressão do pensamento.

Em síntese, nossa análise pôde identificar que a criação de novos termos e expressões latinos, na literatura de *Harry Potter*, busca dar conta de contextos socioculturais emergentes da produção textual contemporânea, de novos conceitos, fatos, objetos, atribuídos por um determinado tempo e que são, naturalmente, forjados com pedaços de outras, não dicionarizadas. Essa situação permite ao autor (ou autores) moderno brincar com as palavras latinas já existentes e outras não existentes, produzindo, assim, a partir da analogia, neologismos literários, corroborando para que os leitores sejam capazes de se satisfazer hoje com o vocabulário, quase latino, de ontem. A nosso ver, a autora fez uso de termos e expressões latinos, atentando ao seu significado etimológico original, sem, todavia, prender-se à sua estrutura morfológica ou sintática da gramática normativa, apesar de obter certo conhecimento da língua latina. Com efeito, J. K. Rowling inovou, conscientemente, a partir das novas possibilidades de composição, justaposição, sem quaisquer preocupações com os morfemas derivacionais (declinações), sobretudo porque, na literatura em questão, a preocupação com os termos e expressões latinos está respaldada na sonoridade, na áurea mística e na estética dos vocábulos empregados, no propósito de melhor ambientar e caracterizar o enredo da narrativa.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BASILIO, Margarida. **Teoria lexical**. Editora Ática, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- BRUNIERA, Celina. **A influência do Latim: o latim influenciou a língua inglesa**. Educação. Pesquisa Escola. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/ingles/influencia-do-latim-latim-influenciou-lingua-inglesa.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- BIDERMAN, Maria Tereza C. **Teoria linguística: (teoria lexical e linguística computacional)**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

- FURLAN, Oswaldo Antonio. **Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade Pós-Tradicional. In. BECK, Ulrich; GIDDENS, Antony; LASH, Scott. (Orgs). **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LAPA, M. Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**. Trad. T. A. Queiroz. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- OLIVEIRA, Ernesto Ferreira de. As línguas românicas. In. **Akropolis**, Umuarama, v. 9, n. 1, jan./mar., 2001, p. 8-11.
- PINTO, Edith Pimentel. **História da língua portuguesa VI (Século XX)**. São Paulo: Ática, 1989.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wylér. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wylér. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- VALENTE, André (Org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LINGUAGENS E SIGNIFICAÇÃO: ANÁLISE SEMIÓTICA DO ARTESANATO DOS PATAXÓS DO EXTREMO SUL DA BAHIA

Helânia Thomazine Porto Veronez (UNEB)

Introdução

A pesquisa acerca das indumentárias produzidas pelos Pataxós da Bahia teve início em 2006, por meio do projeto de pesquisa *A convergência entre comunicação e arte indígena – O artesanato Pataxó como produção de linguagens e de sentidos*.

O estudo foi estruturado à luz da contribuição da teoria da Semiótica da comunicação postulada pelo norte americano Pierce, a fim de que fossem identificados e analisados os valores simbólicos atribuídos aos artesanatos indígenas produzidos pelos Pataxós do extremo sul baiano.

Para a análise da arte Pataxó dialogamos com Berta Ribeiro (1989), Godoy (2003) e Novaes (1993). Quanto ao estudo da natureza e do poder de referencialidade do artesanato foi fundamentado nas teorias de Peirce (2005), Santaella, (2000), (2002), (2005) e (2006) e Noth (2003).

Os Pataxós das aldeias do extremo sul da Bahia e a recuperação dos saberes tradicionais

A sociedade existente no território brasileiro antes da chegada dos colonizadores, no século XVI era formada por povos distintos que foram denominados índios, mas essa denominação foi dada de forma errônea, pois acreditavam que haviam chegado às índias. Entretanto, viviam no Brasil, nesse período, aproximadamente 1.000 povos indígenas, com um contingente populacional estimado de 10 milhões de pessoas. Após a invasão e conquista dos territórios indígenas pelos portugueses houve a dizimação de nações que se quer foram conhecidas. A respeito disso, Luciano expõe:

A partir do contato, as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos

de mudança sociocultural, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional. (2006, p. 18).

Com isso, os povos nativos deixaram seu território original e foram adentrando para o centro do país, o que também ocasionou muitas batalhas entre os próprios nativos brasileiros, que anteriormente só conheciam conflitos intertribais, iniciaram conflitos interlocais, na tentativa de se estabelecer em um novo território. Os indígenas foram forçados a cruzar fronteiras internas anteriormente delimitadas, sendo que para a etnia Pataxó, os Botocudos eram um de seus principais adversários, conforme Sampaio:

É seguro que, nas vizinhanças do litoral, os Botocudo - localmente autodesignados Gren - limitavam-se ao sul e mantinham disputas com os Pataxó a altura do rio de Santa Cruz - João de Tiba - e tinham ao longo do Jequitinhonha suas principais concentrações. Limitavam-se no norte na altura do Rio Pardo, com outros bandos Pataxó e, mais para o interior, com os Kamakã (2000, p. 125-126).

Os conflitos intertribais e interlocais não tiveram uma relevância considerada na extinção das etnias que foram exterminadas com a chegada dos não índios. E estes por sua vez além de provocarem matança com seu poderio bélico trouxeram doenças que contribuíram para a dizimação de populações indígenas. Os povos do leste brasileiro foram os primeiros que sofreram com o projeto de integração forçada e de assimilação da cultura europeia, sendo uma das formas, a escravidão e a desagregação territorial.

Diversas eram as etnias que viviam no litoral brasileiro como os Xucuru, os Fulniô, os Kariri-Xocó, os Tuxá, os Aticum, os Tapeba, os Potiguara, entre outros. No extremo sul da Bahia a etnia que resistiu ao processo colonial foi a Pataxó, que apesar de se encontrar bem reduzida tanto territorialmente quanto população, esse povo tem caminhado rumo à retribalização, adotando o regime de índio como forma de recuperar parte do que perdeu culturalmente.

No sul da Bahia vamos encontrar atualmente, dezessete aldeias com aproximadamente vinte mil indivíduos que reelaboram a legitimidade da várias tradições do seu povo que foram transmitidas pelos seus pais e avós, na perspectiva de reinventarem um passado. Pois, “a imaginação não é apenas a capacidade de formar imagens na mente a partir

da realidade, mas é a ‘faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade’. (BACHELARD, 2001, p. 64).

Os Pataxós das aldeias do extremo sul da Bahia passaram a viver a partir da década de 1990 um movimento em prol da recuperação dos saberes tradicionais. Para atingir tal meta eles partem das experiências de seus antepassados, presentes na memória dos anciãos, utilizando-se de marcas identitárias que possam diferenciá-los dos demais segmentos sociais.

Na construção da identidade cultural um jogo de imagens é produzido em função da necessidade de serem identificados como índios. Nesse sentido, atualizam elementos da cultura indígena, bens simbólicos valorizados em prol do reconhecimento da etnia pelos não índios. (NOVAES, 1993).

Cada povo indígena brasileiro agiu e ainda age de maneira diferente às diversas táticas de aculturação empregadas pelas políticas de assimilação. A diversidade se faz presente na organização política das comunidades, na economia, nas manifestações religiosas, no uso da língua e nas formas de sociabilidade. Isso é o que torna cada povo, cada comunidade indígena única e diferente das demais. Thomaz acrescenta que “os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir de valores próprios da sua sociedade”. (SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 427).

Os signos retomados com vistas à afirmação étnica pela comunidade Pataxó são o awê, a língua Patxohã, a cauinagem, o vestuário, a pintura corporal e o artesanato.

Nesse sentido, empreendemos uma atitude científica diante do artesanato Pataxó, que teve como objetivo compreender como este signo não-verbal se estrutura em sistema de comunicação e o seu funcionamento como linguagem.

Na produção e comercialização do artesanato há o estabelecimento de comunicações, em que de um lado tem-se o produtor da mensagem – o artesão que deseja ser notado, esse se utiliza da arte como um canal, e do outro, o consumidor – o que ao adquirir um objeto levará consigo a mensagem ali representada. Entre esses dois interlocutores está o canal de comunicação, isto é, a produção cultural, representada por um artesanato ou artefato indígena.

Para o estudo da mensagem do signo não-verbal adotou-se a Semiótica como ciência, pois esta permite que o pesquisador penetre no

próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nelas utilizados. (SANTAELLA, 2005). O que tem possibilitado a participação ativa do pesquisador na vida da comunidade e nos sistemas de comunicação, articulados por múltiplos códigos.

Simões (2000) afiança que a Semiótica contribui na operação com os signos não-verbais, possibilitando que a linguagem possa ser encarada como faculdade que permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a ação e os modos de agir, como produto e produção cultural nascidas das práticas sociais.

Partindo do princípio de que o artesanato Pataxó se configura como uma expressão cultural, social e política, portanto carrega as três propriedades que o habilita a agir como signos: as qualidades, sua existência e seu aspecto de lei. Segundo Pierce, “qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto, de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim, sucessivamente *ad infinitum*” (PEIRCE, 2005, p. 74).

As categorias delimitadas para o estudo do signo foram: (a) o signo em si mesmo – o seu poder para significar; (b) o que ele indica ou representa e (c) as possibilidades de interpretação do signo. Pois, o artesanato como um signo cultural carrega marcas deixadas pela história, pela relação de trabalho, pela técnica e pelo sujeito que o produz.

A partir da eleição das categorias foram investigadas as seguintes questões: - Que sistema de ideias é veiculado por meio da produção, exposição e comercialização dos artesanatos? – Que compreensões são apresentadas pelos Pataxós em relação aos valores atribuídos aos seus artesanatos?

Considerando que a semiótica peirceana está alicerçada na fenomenologia, estudamos os signos, partindo das tricotomias: primeiridade (a relação que o signo tem com ele mesmo), secundidade (a relação do signo com seu objeto) e terceiridade (a relação que mantém com seu interpretante).

Nessa pesquisa observamos e analisamos o artesanato Pataxó a partir dessas tricotomias que são subdivididas em: (a) quali-signo, sin-signo e legi-signo; (b) ícone, índice e símbolo e (c) rema, dicente e argumento.

Quanto à apreensão do signo pelo intérprete levamos em consideração os três elementos formais e universais categorizados por Peirce: (i)

a Primeiridade que é um pensamento imediato, em sua pura qualidade de ser e sentir, a (ii) Secundidade que é a dúvida, o espaço de confronto, da ação e da reação e (iii) a Terceiridade que é a reflexão, a tradução de um pensamento em outro pensamento. Ao significar, estes três estados da mente estão interligados e em contínuo processo de interação.

O poder sugestivo, indicativo e representativo do cocar indígena Pataxó

Para a explicitação do potencial comunicativo do artesanato deve-se olhar para a materialidade do signo como parte do universo a que o signo existencialmente pertence. Nesse sentido, a arte étnica deve ser apreendida atentando-se para o momento histórico em que o sujeito se encontra, as regras e as normas que vinculam a prática da arte.

O intérprete ao se deparar com um signo, neste caso, com um adorno indígena a primeira espécie de olhar é aquela atentando-se apenas para o seu aspecto qualitativo. O quali-signo que é uma qualidade signíca imediata, traduzida pelas cores das sementes, das plumagens, pelo formato, a mistura e combinação de cores e matérias presentes na composição de cada peça artística. E o artesanato Pataxó quanto ao seu aspecto icônico é atraente, as peças são coloridas, efeito provocado pelas sementes coloridas e pelas plumagens de várias cores.

As cores eleitas são as vermelhas, amarelas e verdes; cores quentes, sugerindo para os intérpretes a vitalidade, força, energia e alegria. A escolha do design e do material é eficaz, pois entra em concordância com as cores presentes na flora da mata Atlântica, indicando de onde são originados os seus produtores. Estas escolhas têm adicionado a esses adereços uma maior apreciação pelos não índios.



Foto 1 - Cocar produzido pelos Pataxós da Aldeia da Jaqueira – Porto Seguro (BA)

O fato de a arte indígena ser apreciada por sua iconicidade tem provocado mudanças no *design* das peças e na escolha da matéria prima. Este fenômeno tem provocado também alteração na organização social da aldeia, pois todos sabem fazer artesanatos, no entanto só alguns têm maior aceitação e são consumidos pelos não indígenas. Nesse sentido, as marcas pessoais de cada artesão têm deixado de serem sinalizadas, e os que querem ser incluídos no mercado têm buscado “aperfeiçoar” o seu jeito de produzir o artesanato. Uma homogeneização do artesanato compelida pelos olhares externos, e as marcas identitárias de quem o produzia são suplantadas por um estilo a ser seguido. O artesanato dos Pataxós das aldeias tem acompanhado a tendência dos produzidos nas aldeias Barra Velha e Coroa Vermelha.

Outra força que atua na modificação do artesanato Pataxó são as referências deixadas pelos consumidores que vão à aldeia, essas operam sobre o quali e o sin-signo. Para os não indígenas as peças devem ser dotadas de beleza, ter um design moderno, precisam também ser portáteis, duráveis e com os preços compatíveis aos brincos, colares e pulseiras vendidos nas feiras pelos hippies e nas lojas de bijuterias das cidades.

O valor mercantil da produção é que tem determinado a sua qualidade, e em atendimento à avaliação dos consumidores, os brincos, colares e pulseiras são modificados para que fiquem mais baratos. O esforço, a criatividade e o tempo empregados na confecção do artesanato não são mais considerados, pois estão suscetíveis à “lei da oferta e da procura”.

Nesse processo de interlocução, o simbolismo, o significado intrínseco e hermético não é transmitido e poderá se submergir. A mensagem que os adornos portam cuja decodificação é de conhecimento de membros da comunidade não tem encontrado nos visitantes o desejo de conhecer. Assim, o valor simbólico que cada adorno carrega, por meio dos interpretantes que o constituem, tem sido ignorado por quem consome.

O artesanato como signo tem como sistema de codificação o processo de criação artística, a técnica, os materiais utilizados. Estes interpretantes estão imbuídos de significados e também devem ser interpretados. Nesse sentido, quanto mais perto o intérprete se aproxima do signo maior será a sua possibilidade de analisá-lo, chegando ao seu potencial argumentativo.

Dentre os artesanatos indígenas elegemos um signo – os cocares para um estudo comparativo, atentando-se para a iconicidade, as refe-

rências construídas a partir dos índices neles presentes e o que simboliza a indumentária.

Quanto aos intérpretes deste signo foram consideradas as leituras dos artesãos e dos consumidores a partir de duas amostras: (1) os cocares confeccionados e usados pelos Pataxós de Cumuruxatiba – Prado (BA), no período de 2000 até 2006 e (2) os cocares utilizados pelos referidos Pataxós a partir de 2006 até o tempo presente.

Tradicionalmente, os cocares confeccionados pelos Pataxós de Cumuruxatiba – Prado (BA) possuíam formato piramidal, a base da pirâmide era composta por uma esteira feita de hastes de bambu, as hastes eram cortadas do mesmo tamanho, aparelhadas e amarradas com barbante. A parte superior do cocar era enfeitada com plumagens de galinhas, organizadas de forma que as maiores ocupassem o centro e as demais distribuídas em ordem decrescente.



Foto 2 – Cocar Produzido pelos Pataxós de Cumuruxatiba – Prado (BA), registro feito em 2004

Comumente os cocares apresentados na mídia e nos livros didáticos são recortes, um adorno de determinada etnia que é apresentado como universal. As indumentárias divulgadas em sua maioria são de povos indígenas do norte e centro oeste do Brasil.

Na concepção dos brasileiros os cocares considerados como legi-signos têm o mesmo formato, o exemplar considerado como cocar indígena é o usado por povos que não passaram pelo processo de integração e assimilação cultural como os indígenas da Bahia.

Em função desses olhares e apreciações, os Pataxós substituíram o modelo de cocar que era adotado por eles. Atualmente, os adornos

usados nas vivências nas aldeias trazem indícios que fazem referência aos confeccionados e usados por povos do Parque Indígena do Xingu.



Foto 3 - Cocar Produzido pelos Pataxós de Cumuruxatiba – Prado (BA), registro feito em 2009

Na adoção de indumentárias que rompem com a tradição o que se pode prever é que a estética da cultura material indígena Pataxó irá se modificar ao ponto de se distanciar do que era considerado adorno genuinamente Pataxó. E a recuperação de seu *status* de legi-signo está condicionada aos valores atribuídos pelos não indígenas que avaliam a arte índia, a partir de suas características icônicas, tendo como referência as divulgadas pelos meios de informação e comunicação.

Em função da apreciação de seus artesanatos os Pataxós têm assumido o papel de construtores de um cenário, reforçando as ideologias presentes do que é ser indígena. A estratégia adotada é transplantar signos de outra etnia na comunidade, cria-se a ilusão de que o emissor da mensagem se encontra na mensagem veiculada pelo signo ou que nela está representado, a fim de provar a indianidade. Portanto, usar cocares com um novo design tem sido o comportamento adotado pelas comunidades para reafirmarem que são indígenas.

Como se percebe na imagem nº 3 os cocares são confeccionados com plumagem de aves. Quando não encontram as plumas de aves, usam de galinha, tingindo as plumagens, sugerindo que são de aves da mata atlântica, cerrado ou do pantanal.

Sob o ponto de vista qualitativo-icônico os novos cocares atendem às expectativas dos indígenas e não índios, pois as cores adotadas verde, amarelo e vermelho simulam penas de araras, transmitem a mensagem de que aquele adorno é verdadeiramente indígena. As cores eleitas para a composição do adorno são classificadas como cores quentes, simbolicamente sugerem energia, força e poder.

O novo signo tem forma de círculo, no centro da coroa de penas coloridas, em destaque encontra-se uma pena branca, provocando efeitos, como luminosidade e contraste, assim as penas de cores amarelas são evidenciadas, aludindo à imagem de raios do sol.

A criação do simulacro pelos Pataxós, por meio de signos que são considerados pelos não índios como símbolo de indianidade, tem sua motivação nas concepções de identidade e etnias cristalizadas. A identidade indígena ainda é abonada pelos símbolos apresentados nos veículos de comunicação, como se todas as etnias vivenciassem a indianidade de uma única maneira. A imagem de um índio genérico e estereotipado é a que foi construída ao longo de nossa história e ainda se mantém.

As análises semióticas do artesanato possibilitaram inferir que os Pataxós elegem os signos que afixam a identidade cultural indígena e para a escolha destes levam em consideração os efeitos que eles provocam nos não índios. Consequentemente os artesanatos que não conseguem gerar um sentimento, uma ação e a elaboração de um argumento favorável acerca da identidade dos Pataxós nos não índios são alterados, reconstruídos ou substituídos por peças de povos indígenas de outras regiões.

O artesanato em relação aos seus interpretantes, as suas propriedades icônicas e indiciais têm sido valorizados pelos próprios indígenas em detrimento dos valores simbólicos presentes neste signo.

Assim, inferimos que a estética da cultura material indígena Pataxó só ganhará permanência quando os consumidores passarem a valorizar os adornos a partir de outros critérios como o seu valor mítico e também, quando os próprios Pataxós perceberem a função que os adornos e demais objetos desempenham nas cerimônias e nos mecanismos de reafirmação étnica.

Referências

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. SP:USP, 2001.

LUCIANO, G. dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC; UNESCO, 2006.

NORT, W. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Anablume, 2003.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos**: imagens da representação através dos outros. São Paulo: USP, 1993.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. *Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal*. XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Fórum de Pesquisa 3: “Conflitos Socioambientais e Unidades de Conservação”. Brasília, 2000.

SANTAELLA, L. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras LTDA, 2005.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 23 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SIMÕES, D. A formação em letras a luz dos parâmetros curriculares nacionais: códigos e linguagens. In: AZEREDO, J. C. (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

O PROFESSOR REFLEXIVO?: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PESQUISA NA REDE PÚBLICA DE TEIXEIRA DE FREITAS, BA

Juciene Silva de Sousa Nascimento (UFES/UNEB)

A formação docente inicial: entre a teoria e a prática

A sociedade contemporânea, naturalmente, vive se transformando a partir de contextos econômicos, políticos, sociais e culturais. A escola, como uma das esferas dessa sociedade também passa por essas mudanças e suas práticas não podem deixar de acompanhá-las. Uma recente reforma da educação brasileira exige de todos que conduzem o processo ensino-aprendizagem certa competência e domínio desse processo.

Nas últimas décadas, com a democratização do ensino, o acesso à escola foi garantido a todas as crianças. A preocupação com a qualidade dessa educação foi, então, suscitada. Como centro das atuais discussões sobre a qualidade de educação, temos a figura do professor. Quando se entende o trabalho do professor como um veículo de prática social, fica evidente a necessidade de uma formação permanente. Pimenta (2008a) afirma que algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram no tempo atual. Entretanto, outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem às novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.

A formação do docente requer um olhar privilegiado, sendo esta inicial e/ou continuada, é um tema complexo e multifacetado, permitindo, assim, a ponderação sob várias perspectivas e enfoques. A partir disso, nota-se que as discussões na literatura educacional brasileira sobre formação contínua se intensificam a partir da década de 1990.

Sobre a formação continuada, temos o modelo clássico e, em confronto com este podemos contar também com bibliografias sobre novas tendências que têm surgido a partir de debates teóricos, metodológicos, filosóficos, sociológicos, dentre outros aspectos intrínsecos do fazer escolar.

Tendências clássicas

Antes de descrever esta corrente faz-se necessário falar de forma sucinta sobre a trajetória histórica da profissão do professor no Brasil. Inicialmente, educação era de responsabilidade da Igreja. A educação realizada pelos jesuítas durou aproximadamente 200 anos, durante esses duzentos anos, os padres tiveram a oportunidade de fundar várias instituições de ensino, sempre visando uma formação religiosa (GHIRALDELLI, 2006). Nesse período, como local para a educação, temos as igrejas, catedrais e conventos e como professores temos os membros do clero. Durante este período a visão da docência estava atrelada à vocação e sacerdócio.

No entanto, esse modelo plenamente religioso foi questionado em seus aspectos técnico-profissionais. As portas dos ambientes de educação foram abertas para as camadas populares, as demandas foram maiores e o clero não conseguiu atendê-las, passando o papel de educar para professores leigos. Ainda assim, o caráter religioso da educação não foi perdido. Segundo Kreutz (apud HYPOLITO, 1997), os leigos que foram convocados para exercer a função docente nessa época deveriam fazer uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja e se doar sacerdotalmente aos alunos.

Em contrapartida, sobre educação, o pensamento liberal defendia que esta fosse pública e laica para todos. Propunha, também, uma educação baseada em parâmetros técnicos profissionais e não em uma profissão de fé (HYPOLITO, 1997).

Sobre esse momento de transição, Hypolito comenta:

Desde que o trabalho de ensinar passou a se constituir numa atividade descolada da Igreja e exercida por leigos, surgiram preocupações – influenciadas pelo ideário liberal – que indicavam a necessidade de dar um caráter mais técnico-profissional a esta atividade. Em oposição a este profissionalismo, articulava-se a Igreja, amedrontada pela expansão do liberalismo. (HYPOLITO, 1997, p. 18).

Após essa preocupação com os aspectos técnicos e profissionais da profissão do magistério, o caráter dessa profissão se move para outra direção, mas ainda fortemente marcada por resquícios da visão paroquial de vocação, sacerdócio e missão.

Sob pressões de um sistema capitalista, a concepção liberalista se fortaleceu e o Estado assumiu a responsabilidade pela educação. Mesmo estampando características liberalistas em sua bandeira, continuaram a incentivar nos professores antigas práticas conforme assegura Hypolito:

As qualidades do trabalho docente que o estado vai incentivar são aquelas que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do estado que se pretendia liberal e laico. O Estado, mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não podia deixar de se submeter aos aspectos socioculturais construídos sob a hegemonia religiosa. (HYPOLITO, 1997, p. 23)

O professor que antes mantinha um contato direto com o cotidiano da comunidade, pais e alunos, vai se distanciando da autonomia que possuía, passando a ser um executor das ordens do sistema proposto pelo Estado. Tal Estado fiscaliza as ações docentes.

Professor executor de tarefas

Após breve explanação sobre aspectos históricos da profissão docente, exploraremos a primeira tendência em questão, a qual é baseada na obra de Hypolito (1997). Esse autor parte de uma análise sociológica do trabalho docente. Em seu livro “Trabalho docente, classe social e relações de gênero”, o autor utiliza-se de um vasto referencial para discutir aspectos sobre a natureza do trabalho docente e suas várias facetas. No entanto, o que nos interessa é sua posição sobre a temática formação docente. Suas ideias sobre formação docente colocam o professor em posição de vítima, atrelada a uma condição de conformismo diante do modelo já existente na escola.

Esse trabalhador [...] passa por um processo de formação profissional numa instituição (agência formadora) que lhe fornece um determinado instrumental, construído por disciplinas (conteúdos) e metodologias (formas de transmissão). A partir daí ingressa no trabalho, ou seja, sai de uma agência de formação (faculdade, cursos de magistério) e ingressa numa outra agência de formação (escola). Esta já está organizada a partir de um determinado processo de trabalho que define e conforma o trabalho escolar que ali vai se realizar (programas, tipos de trabalho, avaliação etc.). (HYPOLITO, 1997 p. 85).

Para o autor, aos professores recém-graduados cabe a tarefa de seguir o modelo imposto pelo sistema escolar, não exigindo dele a formação continuada. A escola estará satisfeita se tão somente o professor executar ações pré-elaboradas por técnicos.

Concluindo seu estudo, Hypolito (1997) afirma que muitas posições sobre formação continuada docente são românticas e que não levam em consideração muitos aspectos passando a ser apenas grandes discursos:

Muitas análises deixam de perceber que os processos de profissionalização e desprofissionalização ocorrem a partir de uma base material econômica, política, histórica e cultural. Nem os professores são os culpados pela desprofissionalização nem os dirigentes desqualificam o trabalho escolar porque assim o desejam consciente e conspiratoriamente. Não é possível discutir profissionalização sem discutir as formas concretas de organização do trabalho, sob pena de atribuir-se a responsabilidade desses processos aos próprios docentes. (HYPOLITO, 1997 p. 108).

Segundo o autor, o trabalho docente seguirá sempre o modelo de economia vigente, no caso, o capitalismo. Assim, as escolas obedecerão à hierarquização das funções subsidiando uma prática fragmentada de ensino e não exigirá dos professores formação continuada alguma.

Acúmulo de cursos

Essa tendência, ainda dentro do modelo clássico, privilegia como formação continuada o acúmulo de cursos após a graduação. Esses cursos podem ser simpósios, oficinas, semanas pedagógicas, seminários de extensão, ou cursos de pós-graduação. Sob essa perspectiva, há uma preocupação constante do professor em se desenvolver, aumentar seu nível de conhecimento e renovar-se. Reciclagem, aperfeiçoamento profissional, capacitação docente, oficinas, treinamento, são algumas das nomenclaturas utilizadas para se falar das práticas dessa tendência. Práticas que nem sempre têm apresentado resultados positivos devido a certa descontinuidade.

Prada (1997) define cada uma dessas nomenclaturas da seguinte forma:

- *Capacitação*: proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que

considera os docentes incapacitados;

- *Qualificação*: não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes;
- *Aperfeiçoamento*: implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos;
- *Reciclagem*: termo próprio de processos industriais e, usualmente, referentes à recuperação do lixo;
- *Atualização*: ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária;
- *Formação continuada*: alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar, como continuação dos conhecimentos que os professores já possuem;
- *Formação permanente*: realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal;
- *Especialização*: é a realização de um curso superior sobre um tema específico;
- *Aprofundamento*: tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm;
- *Treinamento*: adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas;
- *Re-treinamento*: voltar a treinar o que já havia sido treinado;
- *Aprimoramento*: melhorar a qualidade do conhecimento dos professores;
- *Superação*: subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação;
- *Desenvolvimento profissional*: cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor;
- *Profissionalização*: tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma;
- *Compensação*: suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Sobre tais práticas, vários são os espaços em que elas podem acontecer. De forma presencial ou a distância, promovidas pelo gover-

no ou por iniciativas privadas. Em termos gerais, essa tendência aprecia os conhecimentos técnicos, os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes que a experiência proporciona.

Esse modelo recebeu várias críticas no sentido de que vale um grande conhecimento teórico, muitos certificados, papéis que demonstram um conhecimento em áreas específicas se a prática na sala de aula continua a mesma?

O trabalho docente não é um trabalho burocrático. Métodos e técnicas não são suficientes. Os mesmos caem por terra ao entrarem em cena as variantes que interferem de forma dinâmica no cotidiano da escola.

Novas tendências

Em oposição aos modelos clássicos, os quais restringem as universidades como os locais de conhecimento, apresentam-se as novas tendências as quais valorizam os conhecimentos das práticas e os saberes da experiência como indispensáveis no discurso sobre a formação continuada.

Cultura

O termo *cultura* é um termo polissêmico e pode ser interpretado por diversos prismas. O campo de estudo sobre cultura é abrangente, permitindo ramificações as mais diversas. Para dar ênfase à educação como cultura, analisaremos a produção de Brandão (2002) e no final desse tópico refletiremos sobre como se deve ser a formação contínua que tenha como norte essa perspectiva.

O grupo de seres vivos é constituído por diversas espécies com características comuns entre si. O ser humano possui características peculiares, pois tem a capacidade de pensar, refletir, analisar, lembrar. Uma das características dos seres vivos é a capacidade de adaptação. Os seres vivos, em geral, fazem isso com os elementos que possuem. Entretanto, o ser humano não se contenta em adaptar-se, por possuir privilégios em relação aos demais seres vivos, busca transformar o ambiente em sua função. Como exemplos dessas transformações de ambiente, há os planejamentos de colheitas, projetos arquitetônicos para edifícios (muitas vezes ousados), idealizações de tecnologias

etc. Para essas transformações são atribuídos não apenas utilidades, mas sentimentos, sentidos e significados.

Para o ser humano se constituir indivíduo e pessoa, passa por um processo semelhante. Ao longo da vida o que o ser humano é, ou pensa que é, pode ser modificado por se permitirem serem seres sociais. As próprias relações possibilitam essa transformação. Por exemplo, para se viver em comunidade de maneira satisfatória, há um conjunto de regras que padronizam inconscientemente os comportamentos variando de comunidade para comunidade. Ao mudar-se de lugar, o indivíduo precisa mudar também seus comportamentos. Em contrapartida, o ser humano modificado pelo ambiente e suas relações sociais pode também influenciar na transformação de outros, sendo esse um ciclo contínuo.

A partir das discussões acima, podemos citar o que Brandão (2002) entende por cultura. Como já vimos, termo *cultura* é mesmo muito abrangente. Uma definição simples não comportaria a abrangência de significados atrelados a essa definição. Por isso, o autor prefere definir o que ele chama de uma das múltiplas dimensões da cultura:

Os outros seres vivos do mundo são o que são. Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformamos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: *cultura*. (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Assim como cultura, a educação pode ser interpretada sob diversas tendências a partir da visão que se tem sobre homem, conhecimento, valores, finalidades etc. A relação entre cultura e educação é que o diálogo entre essas duas instâncias se dá pelo fato de a aprendizagem de nossa espécie não se dar apenas por uma carga geneticamente imposta. O ser humano é um ser de aprendizado e esse se faz constantemente a partir da relação com o outro. Sendo assim, fenômenos como fala, socialização, internalização da cultura etc. são pontos de encontro entre esses dois grandes “personagens” – a cultura e a educação. Sustentado por essa linha de raciocínio, Brandão (2002) define duas ações: educar e aprender. Segundo seus dizeres:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significativos da vida e

do destino podem ser criados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interação (muito mais do que de “estocagem”) *de e entre* afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (Idem, *Ibidem*).

O referido autor prossegue na exposição de suas ideias afirmando que toda a educação é cultura. Se pararmos para analisar as tendências sobre educação, observaremos que as mesmas refletem a cultura da época e que todas atendem a necessidade de uma sociedade em questão. Essa relação da educação com a cultura pode ser materializada por meio de saberes, valores e códigos e gramáticas de relacionamento entre as diferentes categorias de atores culturais. A educação existe porque é motivada pela cultura e ao mesmo tempo a cultura é fruto do trabalho da educação. Nessa corrente, a escola é vista com um olhar diferenciado que excede a compreensão da mesma como inocente, onde tudo acontece perfeitamente como em um teatro de profissionais. A escola é o ambiente privilegiado onde há conhecimento, circulação do conhecimento e o aprendizado infindo do conhecimento.

Acontece quando em cada escola o saber da cultura, adormecido nos livros e nas mentes, acorda e é ressuscitado neste pequeno milagre que nos faz humanos, cujo nome é “aula”, e de cuja originalidade e grandeza estamos mais esquecidos, mais do que deveríamos. (BRANDÃO, 2001, p. 07).

Ao se entender a educação dessa forma, a finalidade da escola se justifica

Pois no pequenino e grandioso círculo da sala-de-aulas o que a educação pretende, ou devia pretender, que seja feito, é o próprio trabalho através do qual são recriadas e compartilhadas e transferidas de uma pessoa a outras, de um grupo humano a outros, de uma instituição a pessoas ou a grupos humanos, nada menos do que aquilo que se sabe, se lembra (a misteriosa função pedagógica da memória), se pensa, ou se crê em uma cultura humana. (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Quanto aos professores que consideram importante essa tendência voltada para a cultura, resta a eles se posicionarem como ser so-

cial e não vítima do sistema. Ao se afirmarem como ser social, em sala de aula, serão responsáveis não apenas por transmitir a cultura existente, mas terão a oportunidade de falar de suas vidas, suas experiências, de suas pessoas, ambições etc. Ao deixar à mostra sua pessoa, sua essência, o professor estará contribuindo para formação de quem os alunos serão. Essa corrente aponta para uma prática em que os conhecimentos, influenciados pela cultura, façam diferença prática na vida dos alunos transpondo os portões da escola e alcançando o cotidiano da vida deles. Assim, os alunos construirão uma sociedade posterior, se não construírem uma nova, transformarão a que já se tem.

Diversidade

No Brasil, a diversidade é notória. Não há como negar que essa diversidade perpassa o currículo escolar de forma direta, muitas vezes de maneira inconsciente. A tendência natural é a de querer padronizar todos. A homogeneidade anda lado a lado com o conforto. Mas quando falamos em educação, situações de conforto são uma raridade. A escola acompanha as mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais da sociedade. A cada mudança, tensões e conflitos são evidenciadas nos diversos setores da educação. Ao falar do currículo baseado nessa tendência, Silva (2007) nos conduz à sua essência:

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (SILVA, 2007, p. 88, 89).

Não basta, então, um olhar sobre o outro (o diferente) como o “exótico” a ser observado, e sim valorizado como um universo com riquezas a serem exploradas. Um olhar diferenciado deve ser dispensado para a educação quando se trata de diversidade. A escola trata-se de um ambiente que agrega pessoas as mais variadas. Homens, mulheres, adultos, jovens, crianças, negros, indígenas, brancos, pobres, ricos, o homem do campo, o homem da cidade, etc. As diferenças existem. Não dá para negá-las, tampouco mascará-las.

O que essa tendência deixa em evidência é uma luta de classes

para se firmar em uma sociedade em que o padrão toma lugar privilegiado, roubando a cena da diversidade existente no Brasil.

Gênero

No tocante à diversidade de gênero, a mulher e seu movimento de ascensão à sociedade merece destaque. O Brasil, por refletir a uma cultura latina, a estrutura de sociedade é marcada pelo patriarcado.

Silva (2007) comenta que, inicialmente, o acesso das mulheres à escola era restrito. A preocupação inicial, então, deu-se em garantir esse acesso. Entretanto, mesmo com o acesso, havia desigualdades internas. Algumas disciplinas eram destinadas apenas aos meninos enquanto outras apenas às meninas. Ao sair da escola, essas divisões perpetuavam, pois algumas profissões eram destinadas apenas aos homens.

Mesmo os professores, de forma inconsciente, acabam por determinar brincadeiras, atividades, conversas, ou mesmo cores apropriadas para meninos ou meninas, criando, assim, um estereótipo reducionista do gênero. As ilustrações dos livros didáticos, por exemplo, mostram o homem como o médico e a mulher como a enfermeira, o homem sempre ocupando uma posição de dominação.

Mas para que solução essa tendência aponta no que se refere ao gênero? Nas palavras de Silva (2007, p. 94), “a solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina.”

De acordo com essa tendência, os debates sobre as relações de gênero devem receber posição de destaque nos discursos atuais sobre educação para a superação de uma leitura um tanto quanto superficial de mundo baseada apenas em um prisma: o masculino. Ao se levar em consideração a experiência masculina, a interpretação da realidade seria mais complexa.

Social

Como ênfase na diversidade social, escolhemos um grupo peculiar: a EJA –Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade da educação merece um olhar diferenciado, pois a mesma atende a pessoas com carac-

terísticas especiais. Podemos traçar o perfil do estudante da EJA como alguém com defasagem idade-série. Essa defasagem se deve muitas vezes pela falta de oportunidade em frequentar a escola regular para poder ajudar a sustentar a família com o trabalho. Em busca de uma melhoria de vida que acreditam que irão obter na escola, alguns sentam nos bancos da escola pela primeira vez e outros retornam a esses bancos.

Vale ressaltar que esses alunos (diferente das crianças) não vêm totalmente isentos de conhecimentos. Um conhecimento imensurável lhes é próprio: o conhecimento de mundo. Preparar um alimento, cantar músicas populares, utilizar do sistema monetário diariamente, dirigir um transporte, construir etc. são tarefas do seu cotidiano que exige um conhecimento ainda que não escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

O professor ao acolher esse aluno singular, deve acolher também sua realidade e utilizar-se dela em seus programas de estudo. O cotidiano do aluno deve ser considerado nas aulas para poder fazer significado para os mesmos. Uma atenção particular deve ser dada aos aspectos metodológicos e avaliativos. Por não se tratarem de crianças, o cuidado para não infantilizar o ambiente deve ser frequente. Se o adulto ou jovem se sentir infantilizado poderá desanimar de continuar estudando.

Étnica

O Brasil é formado a partir de raízes culturais distintas: branco, negro e indígena. Ao se tratar de diversidade étnica, um grande desafio é a superação de estereótipos que conduzem ao preconceito. A mídia dita normas em relação ao corpo e o modelo europeu toma destaque. Os demais (negros e indígenas) tornam-se vítimas desse preconceito racial.

Desde cedo, a criança negra, ao chegar na escola, experimenta rejeição. Apelidos, piadas sobre sua cor, seu cabelo, seus penteados são diariamente práticas dentre as outras crianças. Gomes (2007, p. 247) apresenta uma posição positiva sobre essa questão: “na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las.”

Assim como o negro, a imagem do indígena é estereotipada. Livros didáticos rotulam os mesmos sempre associados a artefatos de caráter artesanal, fazendo alusão aos indígenas presentes do Brasil há 500 anos. Existem vários grupos indígenas e estes possuem costumes e formas próprias de viver das mais variadas.

Professor pesquisador

É senso comum associar a pesquisa aos grandes centros universitários. Isso ocorre devido, dentre muitos aspectos, ao destaque que as mesmas recebem quando possuem estudos e caráter científicos, linhas de pesquisa, grande produção de alunos e professores etc. Santos (2001) cita com suavidade crítica a ideia de que:

[...] as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados que esse tipo de atividade proporciona, e pelo *status* acadêmico que confere às instituições onde estas se realizam. Evidência disto está no valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e pelo prestígio que confere aos docentes bem-sucedidos nesse campo. (SANTOS, 2001, p. 11).

Mas e a pesquisa na escola básica? É atribuição do professor realizar pesquisas no Ensino Básico? Sobre o que esse professor pesquisaria? Que melhorias aos processos educativos essa prática proporcionaria? Para responder a essas questões, a caracterização da tendência do professor pesquisador será feita nesse tópico.

Segundo essa tendência, não há prática docente desvinculada de pensamento, análise, programação de ações, reflexões sobre as mesmas, formulação de hipóteses para resolução de problemáticas presentes no cotidiano escolar, (re)construção da prática baseadas em resultados etc, características também de um projeto de pesquisa. Assim, faz-se necessário compreender que

É nesse sentido que tem sido defendida a ideia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatório. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino. (SANTOS, 2001, p. 16).

Nessa corrente, ficam em evidência as atribuições do professor:

Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e compreendido com ideais emancipatórios, colocando-o como ator na cena pedagógica. (SANTOS, 2001, p. 22)

Isso significa que todo aquele conhecimento contido no modelo anterior de formação continuada não é válido? Não. Todos os modelos são válidos, uma vez que juntos aos conhecimentos da formação inicial subsidiarão a tomada de decisão sobre as práticas. Lüdke (2001) pondera ao dizer que

uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele vai assim ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos. (LÜDKE, 2001, p. 32).

Sendo assim, para se resolver problemas de caráter educacional, faz-se necessário ao professor a capacidade de fundamentar ideias e práticas, ter domínio sobre determinado assunto e assim ter a certeza que não se está partindo do senso comum e sim de uma pesquisa aprofundada.

Aparentemente, a tendência sobre o professor pesquisador aparece como uma possível opção de mudança para a melhoria da qualidade da educação brasileira. No entanto, não é tão simples assim. Dentre muitas preocupações com a eficiência desse modelo, há a seguinte: em meio à grande proporção das atividades rotineiras da profissão docente (preparação de aulas, correção de atividades e testes, preenchimento de diários, elaboração de instrumentos avaliativos etc.) não restará tempo para o mesmo sistematizar um projeto de pesquisa. Preocupação essa levantada por André:

A tarefa do professor do dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter o espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Sendo assim, por mais que não seja possível a sistematização e/ou produção de ensaios de cunho científicos, a postura crítica e de intervenção deve ser mantida. Essa tendência, se colocada em prática,

muito contribuirá para melhorar a qualidade do ensino. Vale ressaltar algumas das críticas a este modelo:

- *O problema da educação fica nas costas do professor*: cria-se a expectativa de que o professor irá resolver todos os problemas da educação, se, no entanto, isso não ocorre, o professor passa a ser o culpado;
- *Acentuação do processo de desvalorização da atividade docente*: engrandecer o papel da pesquisa em detrimento do ensino fazendo com que o professor busque a pesquisa apenas por *status*. Corre assim o risco de reforçar a necessidade de um professor pesquisador para camuflar os reais problemas da educação. (ANDRÉ, 2001).

O olhar sobre todas as tendências merece sempre certa criticidade. No caso desta, o cuidado deve vir para que não se atribua ao professor um papel redentor para o fim dos problemas educativos. A visão também não deve ser reducionista, pois a implantação desta tendência implica em uma série de mudanças no sistema educacional.

O professor reflexivo

Das muitas tendências, uma em especial tem se destacado na literatura nacional: o professor reflexivo, discussões baseadas nas ideias do pesquisador norteamericano Schön. Essa tendência não despreza o conhecimento da graduação ou de outros cursos, mas se utiliza desse para basear as reflexões que ambicionam a resolução de problemáticas reais passando por um processo caracterizado pelo seguinte movimento: reflexão-ação-reflexão.

Essa corrente tem sua base inicial nos estudos do pesquisador norteamericano Donald Schön. Então, apesar de esse estudo propor uma análise sobre as tendências evidenciadas na literatura brasileira, não tem como abordar a temática do professor reflexivo sem antes, mesmo que de modo superficial falar sobre Schön e seu estudos.

Schön como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, realizou atividades relacionadas às reformas de currículo. Valendo-se desses estudos, propôs que a formação não se dê mais da forma tradicional, apresentando primeiro a ciência, depois sua aplicação e em seguida o estágio. Defendeu que a prática se configura como um ambiente privilegiado para a construção de conhecimento. Assim, a *reflexão na experiência*, está agregada à construção do conhecimento através reflexão, análise e problematização

da prática. Em seguida, o *conhecimento na ação* que é esse que não precede a ação se transforma em um hábito. Processo chamado de *reflexão na ação*. Esse conhecimento ao ser repetido diariamente, com o tempo não será mais suficiente frente às novas situações. A busca por uma análise, contextualização, compreensão renderia ao processo chamado de *reflexão sobre a reflexão na ação* (PIMENTA, 2008b, p. 19-20).

Basicamente, essas são as ideias de Schön: “A aplicação e a análise crítica das ideias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön” (PIMENTA, 2008b p. 21).

A reflexão é uma das características dos seres humanos. Para Saviani (1984, p.21) “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.” Fazemos isso constantemente. A tendência sobre a formação continuada de professores em questão faz menção à reflexão como algo extremamente relevante na reconstrução permanente da prática docente para melhorar a qualidade do ensino.

Para essa tendência, a formação inicial implica em adquirir habilidades e conhecimentos básicos indispensáveis para exercer o trabalho docente. No entanto, situações adversas e novas sempre irão aparecer exigindo desse professor um novo olhar sobre a teoria, fazendo com que ela tome um novo significado. Pimenta (2008a, p. 29) entende que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” Sendo assim, os conhecimentos teóricos possuem importância para o professor reflexivo,

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2008b, p. 24).

Os saberes da experiência também são valorizados, construídos desde quando se é aluno, no curso de formação e durante a sua prática docente, a partir do contato com as experiências dos colegas de

trabalho. Esses saberes são importantíssimos, entretanto isolados de uma reflexão sobre os conhecimentos teóricos, se tornam ineficazes. Assim, como a teoria sem a prática não faz sentido, ambas se complementam em um processo chamado práxis. Pimenta (2008b, p. 26) acrescenta que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.”

Ratificando essa posição, encontramos a seguinte declaração freiriana ao afirmar que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Essa reflexão implica em ação, autonomia, capacidade de decisão, mudança de rumo, novas práticas sempre baseadas conscientemente na teoria estudada no curso de formação inicial.

Considerações finais

Muitas são as tendências sobre formação contínua, uma vez que cada autor ou teoria defende um enfoque diferenciado. A literatura educacional brasileira da década de 90 é rica sobre essa formação. Com esse trabalho buscamos descrever de forma breve sobre algumas delas em especial sobre a tendência que aponta a tarefa do professor como reflexiva e contínua, partindo dos saberes teóricos em relação com a prática passando por um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Referente à capacitação individual, os educadores necessitam buscar meios para sanar as dificuldades do processo em ensino e aprendizagem, em que os discentes não conseguem compreender o que está escrito, raciocinar e refletir, os docentes não percebem que existem falhas pedagógicas, precisando de ações que provoquem transformações. Todavia, um elemento fundamental que o educador individualmente deve valorizar é rever o planejamento, porque é algo que organiza o seu trabalho. Partindo deste pressuposto foi explícito que a reflexão sobre sua ação, na busca de refazer a sua ação é um procedimento que parecem inexistentes na prática dos docentes. Para programa de formação do município é sugerido, a realização de cursos diversos com temáticas inovadoras, para estimular os docentes a participarem resultando o aumento de conhecimentos dos docentes do município, na qual é confirmado que

os mesmos têm que oferecer cursos de tecnologias, dar oportunidade às escolas fornecer acesso a esse conhecimento aos alunos, especialmente em relação à diversidade de gênero, etnia, social, entre outras.

O educador deve se modernizar acompanhando o percurso das transformações do mundo, que não para, promovendo alterações, essas mudanças são complexas diante de um sistema que copia ações tradicionais, acostumando o educador a receber tudo pronto e acabado, mas é preciso ser um profissional pensante, essa transformação mesmo que provoque dor no processo, no entanto o resultado será gratificante. Se tratando de educação, os educadores devem sempre discutir sobre como melhorar a sua didática, abordagem das estratégias e recursos didáticos e tecnológicos, validando a aceção do ensinar e do aprender e as sugestões para as estratégias de ensino.

Como desempenhar uma boa aula? A pergunta que surge sempre entre os alunos na formação inicial, e que deve permanecer na contínua. É algo que todos educadores devem fazer, não basta ter o conhecimento didático é necessário transformar a ciência em prática para alcançar os alunos, alguns procedimentos para dar aula são fundamentais métodos diversos que atendam à diversidade do público discente e suas realidades. Além dos procedimentos, é importante o professor fazer uso das relações que aproximam o docente do discente: relação ensino aprendizagem, ensino e pesquisa, teoria e prática, conteúdo e forma, professor e aluno.

O professor como ser pensante deve criar situação de aprendizado e estratégias diferentes para realizar o seu trabalho, sabendo que cada escola tem uma realidade diferenciada, psicologicamente, economicamente, que influencia no seu saber fazer do dia a dia. É importante salientar que sem a suscitação do desejo de estudar e aprender, o processo ensino aprendizagem torna-se impotente. Podemos lembrar-nos da experiência que tivemos no período escolar, no ensino fundamental e médio, percebemos que houve aulas que chamaram a nossa atenção, era gostoso estar na aula, a qual nos provocou o pensar, promovendo aprendizagem permanente.

Portanto, a reflexão e ação podem mudar todo percurso da prática profissional do educador, pois o pensar e o agir fazem toda a diferença na docência, ambos precisam estar interligados, porque só se pode transformar o ambiente quando há ação.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In: O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 39. ed. SP: Paz e terra, 1996.
- GHIRALDELLI, Jr. Paulo. Educação e pedagogia na colônia e no império. *In: História da educação brasileira*. 2.ed. SP: Cortez, 2006.
- GOMES, Nilam Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *In: BRASIL. Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas – SP: Papyrus, 1997.
- LUDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas, Papyrus, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In: BRASIL. Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- PIMENTA, Selma Garrido. GHENDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. SP: Cortez, 2008b.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté - SP: Cabral Editora Universitária, 1997.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Santos. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In: O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.
- SILVA, Maria Odete. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. São Paulo, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avecamp, 2004.

PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: POR UMA ABORDAGEM SOCIOINTERATIVA

Renato Pereira Aurélio (IF Baiano/PUC-MG)

Introdução

A questão do déficit no campo da leitura e da escrita, apresentado pelos educandos, constitui um dos temas mais relevantes para a pesquisa educacional, já que influencia diretamente na formação dos sujeitos, que, por sua vez, necessitarão utilizar estes conhecimentos na vida cotidiana, a partir da compreensão de diversos enunciados, em atividades como ir ao banco, realizar uma compra, preencher um formulário, produzir uma resenha etc.

Este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na necessidade de estabelecer propostas que considerem a linguagem na sua dimensão interativa. O interesse em abordar esta temática parte, *a priori*, de uma condição pragmática, uma vez que as experiências profissionais nos têm permitido observar as dificuldades de boa parte dos educandos com relação à escritura de textos de gêneros diversos.

Esta temática torna-se relevante em meio à conjuntura então vivenciada pela sociedade, levando-se em consideração que os indivíduos necessitam cada vez mais utilizar-se da leitura e da escrita para alcançar seus objetivos em meio a uma sociedade grafocêntrica. Tal demanda pode ser claramente constatada quando se pensa nas diversas situações em que se torna necessário interagir com textos no cotidiano.

Nesta linha, é possível enumerar, com segurança, algumas possibilidades significativas de produção e recepção. No contexto mais informal ou íntimo, o bilhete, o e-mail e a carta pessoal; já na esfera escolar, o resumo, a redação, o relatório, a resenha etc. Tais possibilidades requisitam o abandono de práticas de ensino tradicionais, centradas na transmissão/recepção de conhecimentos, em favor da sala de aula como “lugar de interação verbal, de diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes” (GERALDI, 1993, p. 21).

Segundo o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF, 2011, p. 10), que vem sendo apurado anualmente, desde 2001

pelo Instituto Paulo Montenegro e IBOPE, dos alunos que concluíram o Ensino Médio naquele ano, cerca de 8% se encontram no nível rudimentar, 57%, no nível básico e apenas 35%, atingiram o nível pleno, isto é, eram capazes de compreender e interpretar, sem restrições, elementos usuais da sociedade letrada, envolvendo leitura e escrita.

Sendo assim, pretende-se discutir alguns aspectos relevantes como as práticas de ensino de leitura e escrita, processos de formação dos leitores, bem como, as propostas para garantir uma maior proficiência durante tais atividades no contexto formal. Elementos que implicam considerar os fatores histórico-culturais e etnográficos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações sobre leitura e produção de textos

Abordar as temáticas leitura e produção textual nesta proposta ora fundamentada constitui uma oportunidade propícia para a discussão dos problemas apresentados pelos indivíduos com relação a estas competências, uma vez que ambas caminham paralelamente. A partir das práticas efetivas de leitura é possível acumular conhecimentos nas mais diversas áreas do saber, durante a vida, a fim de resgatá-los no momento em que se fizer necessário, isto é, diante da tarefa de escritura do texto (KLEIMAN, 1989, p. 13).

A habilidade da produção textual depende diretamente da leitura, já que tal atividade implica externalização das ideias, estabelecendo um elo entre o plano cognitivo e a linguagem escrita. Mas é justamente neste instante que ocorre o impasse, tendo em vista que boa parte dos indivíduos não desenvolve o hábito da leitura e, por esse motivo, acabam manifestando dificuldades no momento da produção, seja qual for o gênero solicitado.

Para Kleiman (1989), o ato de ler envolve diversos níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e o de mundo. O primeiro é implícito, diz respeito às regras da língua, à pronúncia, ao vocabulário e ao uso. O segundo refere-se ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto (estrutura, contexto, interlocutor etc.). Já o terceiro implica o acúmulo de conhecimentos, através das experiências cotidianas, que permitem ativar compreensões, inferências e correlações no momento da leitura. Os três juntos correspondem ao conhecimento prévio, de que o educando deve dispor diante da leitura, como forma de construir

significado sobre aquilo que é lido. Nesta perspectiva, a autora afirma que:

É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 13)

Este conhecimento necessita ser interdisciplinar e colaborativo, de maneira que possibilite ao escritor, uma utilização efetiva, no momento adequado. Exige dedicação e compromisso no sentido de transformar as inúmeras informações do cotidiano, num saber relacionado aos interesses manifestos. Trata-se, portanto, do conhecimento pertinente, que torna o indivíduo “capaz de situar qualquer informação em seu contexto” (MORIN, 2001, p. 22).

Para Costa Val (1999), a escritura de textos não deve ser proposta como atividade mecânica e sim, engajada, de acordo com a dinâmica da sociedade.

Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. (COSTA VAL, 1999, p. 3-4)

Neste sentido, além de incentivar as práticas espontâneas de leitura e escrita, para o deleite e fruição, a instituição escolar necessita propor situações em que o educando possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos, orais ou escritos, a fim de desenvolver a capacidade de analisar e refletir sobre a língua em situações significativas, considerando-se os gêneros recorrentes na escola e na sociedade.

Deste modo, as propostas de produção textual sem o devido engajamento e contextualização podem se tornar obsoletas e, no máximo, reproduzir manifestações mecânicas de escrita, desvinculadas da realidade. Com relação às práticas que devem ser implementadas pelos educadores e ao que se espera dos educandos, os PCN – Língua Portuguesa (1997) preceituam que:

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem descon-

siderar características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (BRASIL, 1997, p. 65)

Devido ao desenvolvimento econômico, à expansão da indústria e da tecnologia, a sociedade torna-se cada vez mais grafocêntrica, ou seja, inclinada a privilegiar a escrita, de maneira que o signo linguístico está presente em todas as situações, estabelecendo sentido e representações nos mais diversos níveis. Manifesta-se no interior da família, no ambiente escolar, no mundo do trabalho, nas atividades artísticas etc.

O problema é que na maioria das vezes, a escola tem encarado a linguagem apenas enquanto um sistema convencional, permeado por emissão de sons ou mesmo como uma tradução imperfeita do pensamento. Mas, ao contrário do que vem sendo ensinado aos educandos, a linguagem “é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação” (LEITE, 2004, p. 23).

Linguagem e ensino: o lugar da produção textual

Conforme postula Travaglia (2001, p. 23), é preciso pensar a linguagem numa perspectiva interacionista, a qual considera a língua como lugar de interação de sujeitos ativos, em que o indivíduo atua sobre o seu interlocutor, produzindo significados. Deste modo, os interlocutores influenciam um ao outro, mutuamente, a partir dos lugares sociais de onde falam. Nas palavras de Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p.123)

Sob esta ótica, as situações vivenciadas nos contextos informais e formais, a exemplo da escola, podem possibilitar aos indivíduos uma imensa gama de leituras e interpretações da realidade imediata, delineando inúmeras projeções para o campo da semântica, cujas influências se manifestam diariamente na vida particular, quer seja no momento da aula, quando se assiste a um filme ou ainda, diante da in-

interpretação de um texto de gênero específico. A este respeito Geraldi (2004) sustenta que:

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2004, p. 41)

Mesmo diante desta influência desencadeada pela cultura escrita e pelas experiências do dia a dia, uma boa parte dos indivíduos apresenta sérias dificuldades no que tange à habilidade da produção textual. Os problemas podem ser facilmente identificados, até mesmo sem a necessidade de recorrer à vasta literatura arquitetada ao redor deste assunto. Correspondem aos “desvios” de ortografia, segundo a norma padrão, perda da unidade temática, obscuridade na articulação dos argumentos, além de outros requisitos fundamentais para conferir textualidade à produção. Costa Val (1999, p. 5), aponta sete fatores responsáveis pela textualidade de uma unidade discursiva: coerência e coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, além da intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Sem a segurança necessária à aplicação desses elementos, o indivíduo acaba se tornando incapaz de transmitir ideias com clareza e desenvoltura, fato que prejudicará a compreensão por parte dos seus interlocutores, muitas vezes, meros corretores, a exemplo do próprio professor. Com relação à circunstância específica da redação escolar, pode-se afirmar que qualquer inadequação é motivo para uma avaliação negativa do escritor. Por isso, muitas vezes a dificuldade de se produzir textos inicia-se na escola, devido às práticas insuficientes, implementadas pelos professores, como bem explica Geraldi (2004):

A produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2004, p. 65)

Com efeito, a prática de produção textual denunciada pelo autor configura a realidade da maioria das escolas e merece uma séria re-

flexão, pois, não se pode admitir que após uma considerável trajetória em sala de aula, os educandos concluam o nível Médio desprovidos da habilidade de produzir textos. O professor precisa se conscientizar de que o “... leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive” (ORLANDI, 1988, p. 210).

Neste caso, é necessário, também, discutir as consequências de um ensino de Língua Portuguesa normativista, cujos pressupostos dizem respeito a uma tradição gramatical, em que os professores têm se preocupado menos em estimular a reflexão sobre o ato da produção textual que em prescrever regras gramaticais. Segundo Perini (2000, p. 50) “saber gramática não é garantia de escrever bem”. Além disso, por mais que se ensine a norma gramatical aos alunos, sempre haverá dificuldades em se justificar esta atitude.

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com clareza, embora talvez não o possam explicitar. (PERINI, 2000, p. 50-51)

Orientada para a simples decodificação e classificação, a gramática normativa pode ser definida como o “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 1991, p. 48). Deste modo, exclui-se a possibilidade de utilização da língua nos mais diversos contextos, uma vez que somente a norma padrão é privilegiada.

Nesta perspectiva, ao invés de um trabalho voltado para a produção efetiva, os educandos são orientados a realizar atividades como “construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, negativas, dar diminutivos, aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir, decorar conjugações verbais” (POSSENTI, 1996, p. 47).

Repensando as estratégias de ensino

A despeito da utilização da gramática nas escolas, Bagno (1998), propõe uma discussão ao nível do pragmatismo da Língua Portu-
gue-

sa, sustentando que é necessário implementar a pesquisa como forma de se alcançar resultados significativos no âmbito da produção textual. Isto significa que esta disciplina deve assumir um caráter verdadeiramente científico, pois é constitutivo das ciências “investigar as regras e leis que provocam os fenômenos e fazem as coisas acontecerem” (1998, p. 45). Assim, o educando será instrumentalizado para inferir sobre os diversos enunciados, tornando-se capaz de aplicar as regras gramaticais no ato da produção textual.

A língua, em suas dimensões oral e escrita, bem como, as relações que estabelece no âmbito da significação, constitui um processo dialógico, ininterrupto e, por esse motivo, interfere nas práticas de produção. É preciso haver um interlocutor potencial para aquele que produz o texto, afim de que esta atividade seja realizada com prazer, segundo os recursos disponíveis ao escritor. Nesta perspectiva, Mendonça (2003) salienta que:

[...] caberia, então, à escola, recuperar a atividade de produção de textos como um trabalho dialógico, de forma que resgate o sujeito-autor que diz, resgatá-lo através da construção imaginária de um sujeito-leitor que lhe devolve a contra-palavra. (MENDONÇA, 2003, p. 251)

Com base na linguística da enunciação, a proposta de produção textual toma um novo enfoque. Deixa de ser conduzida sob parâmetros quantitativos e dissociados da realidade dos educandos, para assumir seu verdadeiro propósito, que é a construção de sentido, no intuito de estabelecer comunicação, segundo os objetivos erigidos.

Assim, o texto deve ser visto como uma possibilidade de interação entre o indivíduo que o produz e seus diversos interlocutores, através de uma dinâmica social, que, por sua vez, dá origem à perspectiva sociointerativa da produção textual. Desse modo, entra em cena, também, a Análise do Discurso, que considera o contexto histórico-social e as condições sob as quais foi produzido o texto, como responsáveis pelo sentido (MUSSALIM, 2003, p. 123).

No ato da produção textual estará em jogo a diversidade discursiva, sendo que o discurso é heterogêneo, podendo abranger diversas vozes e pressupostos. Este discurso, por sua vez, deverá ser influenciado pela formação ideológica do indivíduo. Deste modo, a ideologia produz o discurso e ambos complementam-se mutuamente, sendo que “uma formação ideológica comporta necessariamente

te mais de uma posição capaz de se confrontar uma com a outra” (MUSSALIM, 2003, p. 123).

Enfim, trabalhar com as temáticas leitura e produção textual numa perspectiva sociointerativa implica o envolvimento de uma série de fatores ligados ao campo da linguística, uma vez que os estudos realizados nesta área nos últimos anos apontam para uma reorientação das práticas implementadas pela escola. Torna-se necessário investir em uma nova abordagem, capaz de seduzir os educandos, tornando-os interessados pela leitura e produção textual. A este respeito, Aurélio (2003) sustenta que:

Não causa estranhamento que a maioria dos educandos não tenha afinidade em relação ao nosso acervo literário e às aulas de português, já que ambos abarcam uma linguagem dissociada da sua realidade. É preciso, pois, mobilizar a escola em função de uma aprendizagem significativa. (AURÉLIO, 2003, p. 38)

O ensino de Língua Portuguesa deve, portanto, preocupar-se em desenvolver no aluno o potencial crítico, sua percepção sobre as múltiplas possibilidades de expressão linguística e sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos gêneros textuais representativos de nossa cultura. Dessa forma, a escola estará trabalhando todos os conteúdos a partir do texto, que deve ser tomado como unidade básica.

Considerações finais

Espera-se que esta proposta sirva de apoio às discussões e ao desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa, bem como à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e a seleção de materiais didáticos. Transformar a prática e estar atento a novas metodologias devem constituir objetivos primordiais a serem perseguidos pelo professor.

A situação do ensino e o resultado de testes externos e pesquisas que abordam sobre as práticas de letramento vêm proporcionando a reorientação do fazer pedagógico, no sentido de proporcionar maior clareza com relação aos objetivos do ensino da língua, seus conteúdos e encaminhamentos necessários para um trabalho contextualizado e significativo para o aluno.

Acredita-se que o ensino da Língua Portuguesa deva buscar desenvolver no educando não somente a habilidade de compreensão de discursos e de reflexão sobre os mesmos, mas também o desejo de socializar e difundir ideias, de maneira que as atividades propostas pelo professor devem contemplar as diversas situações sociocomunicativas, como forma de estimular o gosto pela leitura e a proficiência na produção de textos.

Daí decorre relevância da abordagem, em sala de aula, dos diferentes gêneros discursivos existentes na sociedade, como forma de demonstrar a realidade quanto ao uso da língua. Desse modo, o domínio da mesma será contextualizado à possibilidade de participação social, acesso às informações, expressão particular e argumentação, cumprindo o papel fundamental da educação, na formação de sujeitos críticos.

Tal mudança de conduta quanto ao ensino da Língua Portuguesa, que propõe uma rediscussão sobre o ensino da gramática, depende não só da elaboração de material didático adequado, mas principalmente da formação de professores interessados em discutir sobre o que é ensinar Língua Portuguesa. Os resultados desta nova postura, por sua vez, deverão refletir de maneira positiva nas práticas de ensino, permitindo aos alunos alcançar bons resultados no que tange à leitura e à produção de textos.

Referências

AURÉLIO, Renato Pereira. Diálogo entre literatura e língua portuguesa: relação ou contradição?. In: SIMPÓSIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: INTERSEÇÕES, 1, 2003, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: PUC, 2003. p. 38.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. São Paulo: Loyola, 1998.

BAKHTIN, M. **A interação verbal**. In: Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. SP: Hucitec, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática?. In: LOPES, Harry Vieira. (Org). **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da**

realidade. São Paulo: Secretaria de Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

INAF BRASIL 2011. **Principais resultados. Disponível em** Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf Acesso em 10 jul. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. _____ . **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: São Paulo, 1989.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá de Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: _____; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

QUADRINHOS: UMA FERRAMENTA VALIOSA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Almi Costa dos Santos Junior (UNEB)

Diano Conceição Batista (UNEB)

Introdução

Neste texto é feita a análise sobre o que são as histórias em quadrinhos e sua ocupação no campo da literatura. Neste caminho surge a preocupação de saber se a utilização desse tipo de texto implica na formação de leitores através do processo de incentivo a práticas de leitura nas escolas que toma por base os textos literários.

Diante do entendimento que se tem da prática de leitura literária a partir de estudos teóricos sobre atividades de leitura desenvolvidas nas escolas, fomos impelidos aos seguintes questionamentos: as histórias em quadrinhos podem ser aproveitadas em sala de aula no intuito de incentivar novos leitores? As histórias em quadrinhos podem ser trabalhadas assim como a literatura e ser colocadas, não como um gênero literário, mas como uma linguagem autônoma a ser apresentada aos alunos?

A prática de leitura a partir do texto literário é uma atividade comum, porém deturpada no universo das escolas na visão de professores, segundo Lajolo, chegando às vezes às raias do abuso por não saberem ou entenderem como lidar com tal objeto, criando assim uma lacuna na formação de leitores. Este vazio conceptual deveria de maneira natural ser ocupado pelo texto literário como prática de leitura literária. Diante da escassez da possibilidade de uma prática efetiva com textos literários nas escolas em geral, como assevera esta autora, este trabalho se insere como uma proposta de pesquisa no intento de compreender a relação da escola com diferentes textos para além do cânone literário, de modo específico, os textos em quadrinhos, razão pela qual este trabalho se justifica.

Neste texto problematizam-se as histórias em quadrinhos em processos de formação de leitores, e a análise desse gênero textual frente à literatura e suas implicações em processos de formação de leitores nas escolas. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica como caminho de sustentação para a investigação proposta.

A prática de leitura na escola básica

Existe um espaço consideravelmente grande a ser preenchido no ensino básico: a prática de leitura. Muito se discute sobre o assunto, numa tentativa de compreender a principal causa da dificuldade dos alunos com a leitura (ou se a dificuldade está realmente nos alunos ou na forma como são estimulados a ler).

Um discurso que é utilizado em toda área da educação como principal “incentivo” à necessidade de ler é que lendo e, preferencialmente, lendo criticamente, as pessoas têm suas oportunidades ampliadas, que ler é uma atividade imprescindível para a formação dos cidadãos ou que a leitura quando dominada se torna uma ferramenta inseparável pela vida inteira. De fato, este discurso faz todo o sentido e é por esses e muitos outros motivos que as pessoas precisam entender a necessidade de ler. Mas é preciso que elas entendam o real motivo dessa necessidade ou que elas deixem de pensar que se trata apenas de necessidade. É preciso que elas compreendam que ler é um prazer.

É desta forma que trata Daniel Pennac (1993) ao falar da leitura e o seu desenvolvimento nas crianças. E há muito que se desenvolver quando se fala na situação da leitura no Brasil. A primeira coisa é evitar impor a crianças que, praticamente não leem, clássicos do cânone literário e dizer que as elas têm a obrigação de ler aqueles livros. É preciso conhecer o “conhecer” do aluno, como propõe Paulo Freire (1996) quando diz que é “fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (p. 14). Desta forma, é possível acreditar que os alunos já possuam suas leituras, sejam elas quais forem e seria valiosamente frutífero, tanto para o docente, quanto para o aluno, que fossem trabalhadas essas leituras para futuras abordagens acerca da literatura que se deseja trabalhar, como as literaturas requeridas por vestibulares e concursos públicos (que se tornam leituras que precisam ser feitas por motivos outros).

Desta forma, o professor seria capaz de “seduzir” o aluno e este é um dos passos mais importantes para o aprendizado dos alunos, como lembra Simone Selbach (2010):

toda informação que é captada por nossos sentidos se dirige ao cérebro; mas como esse volume informativo é insuportável, existem como que ‘defensores’,

que [...] impedem a aprendizagem total e completa. [...] tudo quanto chega ao cérebro passa por alguns 'filtros' que 'censuram' o que não deve ser guardado. (SELBACH, p. 15)

Ou seja, é indiscutível que o aluno leia aquilo que é necessário a sua formação bem como, que o professor não sujeite as suas propostas a modificações que desvirtuem em muito os seus objetivos quanto aos educandos; sendo também indiscutível que captar a atenção de seus alunos, estimular o interesse deles e trabalhar com o que lhes atrai nas leituras seria uma forma ainda mais efetiva de desenvolver a prática de leitura em sala de aula.

E para tal tarefa, nada mais oportuno do que um leitor que vê a leitura primeiramente como prazer para estimular a atividade da leitura em seus alunos.

E se, em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler? A felicidade de ler? O que que é isso, felicidade de ler? Questões que pressupõem um bem conhecido cair em si mesmo, na verdade! (PENNAC, 1993, p. 80, grifo do autor)

Trata-se de uma questão que não se conserta tão facilmente, mas uma questão difícil de reeducação literária. E não apenas dos alunos, mas também de seus pais e seus professores, para que o aluno consiga ter um exemplo de como a leitura pode ser importante na vida das pessoas e que, sob tal reflexo, o aluno consiga ver a importância da leitura em sua própria vida. Romper a barreira que existe entre a leitura ser elemento fundamental na sociedade e ser uma disciplina parte de um critério que decide quais alunos serão aprovados e quais serão reprovados. A este ponto, cabe o que considera Cipriano Luckesi (1995):

Em poucas palavras, perpetua-se, hoje, embora revestida de outras circunstâncias, a realidade da "leitura" no Brasil colônia. Uns poucos leem e têm reconhecido efetivamente seu direito de ler. Aos outros é usurpado este mesmo direito, tanto no atinente à leitura direta da própria realidade, quanto no que se refere ao direito de se informar sobre a leitura por outros feita sobre o mundo e os homens. (LUCKESI, p. 131)

A partir desta afirmação é possível perceber que a falta de estímulo à leitura é algo que persiste em todo o país. As crianças são in-

cluídas aos mais diversos meios midiáticos (televisão, internet, vídeo games, etc.) e apenas muito futuramente, quando bem próximos aos vestibulares e processos seletivos, é que lhes são cobradas leituras de obras literárias. Sabe-se, que as principais causas geradoras dessa situação não estão apenas ligadas às atividades supracitadas, cabendo lembrar que também estão inclusas e crescem diariamente, tornando-se muitas vezes mais incentivadas do que as próprias práticas de leitura.

Breve introdução aos quadrinhos

Os quadrinhos estão na história da humanidade há muitos anos. Sabe-se que os cartuns e as charges estiveram presentes nos principais acontecimentos da sociedade, desde acontecimentos políticos a acontecimentos naturais. Nestas épocas, as charges procuravam retratar determinados fatos, acompanhados (inicialmente) por legendas, que viriam a representar as falas das personagens.

Houve uma mudança de foco quanto ao tema representado nas histórias em quadrinhos que, antes retratava a sociedade e dela fazia as suas sátiras e críticas de forma humorada e ilustrada por personagens cômicos. Mas após a crise de 1929, percebeu-se que a população precisava ler outras histórias.

Os traços cômicos e as temáticas voltadas ao modo como a sociedade vivia foram substituídos por histórias de heróis que combatem ao crime, buscando por justiça ou vingança e incluíam os vilões que faziam de tudo para deterem o mocinho (D'OLIVEIRA, 2009, p. 33).

Surge nos quadrinhos, em 1934, o primeiro herói com superpoderes *Mandrake*, de Lee Falk e Phill Davis. Marca-se também o surgimento dos quadrinhos vendidos em formato de revista, várias tiras numa mesma edição. Antes da Segunda Guerra Mundial surge um personagem que muda a história dos quadrinhos: O *Super-Homem*, iniciando um novo estilo, que não vinha de adaptações, inaugurando o gênero super-herói. Logo após a Segunda Guerra a venda de histórias em quadrinhos caiu drasticamente. Na mesma época surgem histórias de terror, faroeste, policial, entre outros.

Este período marca uma série de acontecimentos difíceis para as histórias em quadrinhos. O livro “Sedução dos Inocentes” (*Seduction of the Innocent*) do psiquiatra Fredric Wertham, publicado em 1954, apresenta uma visão deturpada dos quadrinhos, “alertando” o quanto a

leitura dessas histórias era prejudicial. As palavras de Wetham tiveram efeito direto na sociedade e isso trouxe o surgimento do *Comics Code Authority* ou “Código dos Quadrinhos”, que orientava que os editores das próprias revistas se autocensurassem e se regulassem quanto aos conteúdos (cenas de violência, apelo sexual, crime, consumo de drogas, etc.) As histórias aprovadas recebiam um selo que vinha na capa. No final da década de 1950 as histórias em quadrinhos de super-herói são relançadas, já adaptadas aos novos tempos.

Os quadrinhos ganhavam cada vez mais espaço na sociedade, principalmente com as histórias em quadrinhos dos “super-heróis por acaso”, fase iniciada com Stan Lee, autor de várias histórias da Marvel Comics. Nas histórias, pessoas com muitas fraquezas humanas, recebem poderes que transformam as suas vidas e estes usam seus poderes no combate ao mal. As pessoas rapidamente se identificaram com personagens como *Quarteto Fantástico* (1961), *Homem-Aranha* (1962) e *X-Men* (1963).

O estreito caminho entre os quadrinhos e a literatura

Uma história em quadrinhos caracteriza-se pela utilização de diversas linguagens (verbais e não verbais) resultando em uma linguagem própria - uma nova linguagem, com uma peculiaridade que a distingue da literatura, do teatro ou do cinema. Para tal distinção

Serão levadas em consideração suas características próprias, dentre elas a construção da narrativa num entre-lugar, as chamadas “calhas” ou “sarjetas”, espaços entre os quadros que correspondem à lacuna na ação a ser preenchida pelo leitor. (D’OLIVEIRA, 2009, p. 18)

Os quadrinhos possuem suas narrativas por meio dos balões e dos quadros como espaços em que a sua estética é construída. Ao tempo que apresenta semelhanças com o teatro e o cinema, essa semelhança se dá em função de algumas histórias em quadrinhos não utilizarem de palavras. Neste sentido, é possível compreender a história sem que as personagens digam alguma coisa ou que algum quadro esteja preso a uma determinada narrativa. Essa construção textual é perfeitamente possível, pois “[...] o objeto estético não é, naturalmente, constituído somente de palavras, ainda que a parte verbal seja importante nele, e

esse objeto da visão estética possui uma forma espacial interna artisticamente significativa [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 108).

A partir deste pressuposto, compreende-se que os quadrinhos, através da dialógica proposta por Bakhtin, conseguem estabelecer relações com elementos extratextuais, que criam sentido a partir das experiências de cada um.

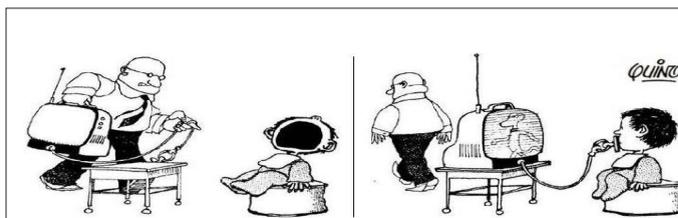


Figura 1: Tira do autor Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino), criador de *Mafalda*

O autor não faz uso de texto, mas a mensagem é perfeitamente compreendida. Pode-se entender os quadrinhos (mesmo quando se comunicam apenas com o uso de imagens) como *textos não verbais*, uma vez que são lidos e interpretados; emocionam e fazem refletir. As “histórias” são contadas nos “quadrinhos”, mas constituem uma narrativa (com início, meio e fim), assim como a literatura, até porque “Os quadrinhos nasceram dentro do jornal — que abalava (e abala) a mentalidade linear dos literatos, — frutos da revolução industrial... e da literatura” (CIRNE, 1971, p. 45).

As histórias em quadrinhos conseguem estabelecer diálogos com elementos extralinguísticos, mesmo que não se conheça a língua de quem produz a história, pois “A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua. Não pode estabelecer-se entre os elementos da língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 345).

Quadrinhos como incentivo ao amadurecimento da prática de leitura

Quando se fala em quadrinhos em sala de aula, logo se pensa nas tirinhas, encontradas comumente nos livros didáticos. E para algumas pessoas, dentre elas até mesmo profissionais de educação, a participação dos quadrinhos na prática de educação nas escolas não passa disso.

Tal realidade é externa ao âmbito educacional, apresentando-se através dele como um simples reflexo da imagem exterior que uma grande parte da sociedade carrega, alimentada por uma antiga ideologia infelizmente limitada sobre os quadrinhos, onde os mesmos são denominados ainda de forma pejorativa, como passatempo para adolescentes ou adultos sem coisa mais interessante para fazer. Segundo Chauí

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.”(CHAUI, 2001, p. 43)

Quando as pessoas se referem pejorativamente aos quadrinhos, elas não se atêm ao fato de os mesmos serem segmentados, fazendo com que as histórias e estilos variem de acordo com o público-alvo, bem como a linguagem utilizada nas obras literárias. Podemos tomar como exemplo o artigo “O óbvio: quadrinhos não são só para crianças”, onde temos retratada a estreita visão da sociedade sobre os quadrinhos através da matéria exibida na edição noturna do Jornal “SPTV” em 2009, intitulada: *“as histórias são em quadrinhos, mas o conteúdo não tem nada de infantil”*, onde constatamos a falta de profundidade também de profissionais de informação a respeito da compreensão dos quadrinhos, de forma que se esquecem, ou simplesmente não têm o conhecimento sobre a distinção dos vários gêneros dos quadrinhos, dentre eles o infantil, assim como a literatura, e o teatro dentre outros.

Após muitas discussões, e seu afastamento por décadas do âmbito educacional, os quadrinhos vêm alcançando seu espaço na educação, essa conquista tem início no fim do século passado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e algum tempo após nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) isso ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Posteriormente, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva a partir de 2006, publicações em quadrinhos foram incluídas na lista do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

E em 2008 os quadrinhos foram constatados pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” como o gênero mais lido entre os homens brasileiros e o sétimo mais lido entre as mulheres, ocupando terceiro lugar como item mais comentado entre os estudantes.

Atualmente devido ao grande contingente de informação e material de leitura de diversos gêneros expostos ao alcance das crianças e adolescentes através da internet, torna-se mais complexa a tarefa de fazer com que literatura e práticas ortodoxas de ensino e incentivo à leitura, prendam a atenção dos alunos de ensino fundamental e médio, os quadrinhos são obras que, além de expressão e entretenimento, são carregadas de ideologias, através de funções fictícias e sociais onde podemos encontrar vários temas a serem abordados por trás de uma atrativa linguagem artística. Segundo os autores Ariel Dorfman e Armand Mattelart:

As histórias em quadrinhos não são tão inocentes assim como se pensa. Sua ideologia subjacente aos quadrinhos deforma a realidade levando os leitores à passividade [ou atividade] política [e social]. (DORFMAN; MATTELART *apud* NOVAIS, 2003, p.65)

Esses fenômenos ocorrem de forma que chamam a atenção dos jovens tendo grande peso como ferramenta de transformação da realidade complexa vivida pelos docentes. Os quadrinhos por serem obras criadas através de linguagem mista tendem a prender a atenção dos jovens, através de gestos, imagens, palavras e temas abordados (D'OLIVEIRA, 2009, p. 17). Essas várias formas de linguagem aguçam a percepção do aluno enquanto leitor, isso ocorre de forma natural uma vez que o leitor se entretém com a leitura. Sua aplicação em sala de aula “deverá se adaptar ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas”, assegura Vergueiro (2006, p. 26).

Para a utilização dos quadrinhos de forma eficiente nesse processo de amadurecimento enquanto leitor, seria necessária uma sondagem prévia das experiências dos alunos nas turmas de ensino fundamental e médio para obter informações quanto a suas experiências de leitura e interesses do cotidiano, para assim trazer a indicação da produção quadrinística mais adequada à realidade de cada turma, fazendo com que suas leituras sejam trabalhadas de forma interdisciplinar juntamente com as ideologias contidas nos temas apresentados nas obras, aguçando gradativamente a maturidade de leitura dos alunos juntamente com suas percepções de mundo, sociedade e valores, explorando todas as possibilidades didáticas dos quadrinhos. Para Vergueiro

cabará ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e as características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão dos alunos. (VERGUEIRO, 2006, p. 26)

Considerações finais

Por meio dos estudos apresentados neste texto, acredita-se que apesar das histórias em quadrinhos terem o rótulo de “passatempo”, sem potencialidade para crescimento intelectual dos seus leitores, a realidade é totalmente oposta.

Assim como na década de 1949, onde as primeiras revistas em quadrinhos de caráter educacional foram publicadas nos Estados Unidos, trazendo enquanto personagens figuras literárias, personagens conhecidos da história, e eventos históricos, as histórias em quadrinhos podem e devem atualmente, ser olhadas com um olhar mais crítico e menos preconceituoso, sendo melhor exploradas enquanto objeto de incentivo e amadurecimento a leitura em salas de aula, tendo entre vários motivos, a sua característica de literatura gráfico-visual, defendida por Cirne, em que obras como as de Stan Lee, o uso de signos diversos e ideologias contidas nos mesmos tem a capacidade de trazer, construção, desconstrução e reconstrução de ideias e questionamentos, fazendo com que vários objetos da educação possam ser assimilados de forma prática, fácil e segura. Como acredita Vergueiro: “As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando o seu senso crítico”. (Vergueiro, 2006, p. 21), tornando assim os quadrinhos a porta de entrada de alunos de ensino fundamental e médio para o mundo da literatura, bem como ferramenta artística e ideológica que bem administrada tem a capacidade de obter excelentes resultados trabalhando diretamente o desenvolvimento do senso crítico dos leitores, nesse caso os alunos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1971.

- D'OLIVEIRA, Gêisa Fernandes. **Saberes Enquadrados: Histórias em Quadrinhos e (re)construções identitárias.** São Paulo: [s.n.], 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. (Et. al). **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 1995.
- NOVAIS, Júlio César da Silva. **A ideologia nas histórias em quadrinhos e seu uso como recurso didático.** São José do Rio Preto: [s.n.], 2009.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SELBACH, Simone. **Língua Portuguesa e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- VERGUEIRO, Waldomiro *et al.* **Como Usar as Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

SOBRE OS AUTORES

Ademar Bogo

Licenciado em Letras Vernáculas pela UNEB, Departamento de Educação Campus X. Bacharel em Filosofia pela Universidade Sul de Santa Catarina UNISUL. Mestre em Filosofia pela UFBA. Doutorando em Filosofia pela UFBA. E-mail: abogo@oi.com.br.

Adriana Santos Batista

Doutoranda e mestre em Letras: Filologia e Língua Portuguesa pela USP. Professora Assistente da UNEB, Campus X - Teixeira de Freitas. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). E-mail: drisb11@yahoo.com.br.

Aline Maria dos Santos Pereira

Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC; especialista em Leitura, Interpretação e Produção de Texto pela FACSUL/UNIME e licenciada em Letras e Artes-Espanhol pela UESC. Professora Assistente da UNEB, Campus X - Teixeira de Freitas. Membro do grupo Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL). E-mail: allinemaria@hotmail.com.

Almi Costa dos Santos Junior

Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, no Campus X da UNEB. E-mail: almicsjr@gmail.com.

Celso Kallarrari

Mestre em Educação e doutor em Ciências da Religião. Professor Adjunto da UNEB, Campux X. Licenciado em Letras, graduado em Teologia e especialista em Língua Portuguesa. É membro do Conselho Editorial da Revista Mosaicum. Membro do grupo Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL). E-mail: celsokallarrari@terra.com.br .

Diano Conceição Batista

Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, no Campus X da UNEB. E-mail: dianobatista@gmail.com.

Helânia Thomazine Porto Veronez

Professora Assistente da UNEB, do Departamento de Educação, Campus X. Desenvolve projeto de pesquisa em educação, arte e cultura indígena. Membro do grupo Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL) e do conselho editorial da revista eletrônica do Curso de Letras. E-mail: hveronez@uneb.br.

José Pereira da Silva

Graduado em Letras Português/Literatura, mestre em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Diretor-presidente do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, membro da Diretoria da Academia Brasileira de Filologia. E-mail: pereira@filologia.org.br.

José Roberto de Andrade

Mestre em Linguística e Semiótica pela USP; doutorando do programa de Literatura e Cultura, da UFBA. Professor do Instituto Federal da Bahia. E-mail: andrade.escolas@gmail.com.

Juciene Silva de Sousa Nascimento

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Campus X) e integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL). E-mail: jssnascimento@uneb.br.

Renato Pereira Aurélio

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa (PUC-MG); mestre em Estudos Linguísticos (UFES). Professor do IF Baiano – Campus Teixeira de Freitas. E-mail: renatoaureliomg@yahoo.com.br.

Valdir Heitor Barzotto

Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; pós-doutor em Linguística pela Universidade Paris 8; doutor e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; presidente de honra da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL), entidade que organiza o Fórum Acadêmico de Letras (FALE); co-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). E-mail: barzotto@usp.br.

SOBRE O LIVRO

Título: Linguística e ensino de Língua Portuguesa

Autores: vários

Páginas: 166

ISBN: 978-85-8305-035-3

Formato: 155 x 230 mm

Mancha: 110 x 185 mm

Tipologia: Arno Pro 12/14

Papel: Pólen soft 80 g/m² (miolo)

Cartão: triplex 250 g/m² (capa)

1ª edição: setembro 2014

