

ORGANIZAÇÃO  
Carolina Leal Pires



# I Seplev

---

Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual

anais online



ORGANIZAÇÃO  
Carolina Leal Pires



identidade e espaço virtual:  
múltiplos olhares Recife·UFPE  
16 a 18.05.12

# I Seplev

Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual

anais online

REALIZAÇÃO  Neplev  
Núcleo de Pesquisa em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual

# SEPLEV

## Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual

### Identidade e espaço virtual: múltiplos olhares

De 16 a 18 de Maio de 2012 Recife | Pernambuco | Brasil

ISSN: 2318-2237

#### Equipe Organizadora do I SEPLEV:

Fabiele Stockmans de Nardi (Coordenação)

Ricardo Postal

Dilma Tavares Luciano

Evandra Grigoletto (Vice-Coordenação)

Inara Ribeiro Gomes

Carolina Leal Pires (Apoio Discente)

#### Realização:

NEPLEV – Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual

#### Pesquisadores do NEPLEV:

Evandra Grigoletto (UFPE) – Coordenadora; Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE) - Vice-Coordenadora; Andrea Czarnobay Perrot (UFPEL); Cristiane Soares (Tufts University); Dilma Tavares Luciano (UFPE); Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL); Inara Ribeiro Gomes (UFPE); Jefferson Cleiton de Souza (Fac. São Miguel); Joice Armani Galli (UFPE) ; Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE); Ligia Karina Martins de Andrade (UFPB); Maria Cristina Damianovic (UFPE); Reginaldo Clécio dos Santos (Fac. São Miguel); Ricardo Postal (UFPE); Silmara Dela Silva (UFF).

#### Anais Online do I SEPLEV:

Carolina Leal Pires (Organização, capa e diagramação)

Dilma Tavares Luciano, Aldenora Cabral e Fabiana Ferreira (Normatização e revisão textual)

#### Apoio:

PPGL-UFPE (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco)

FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco)

Catálogo na fonte  
Andréa Marinho, CRB4-1667

S471 Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (2012 : Recife, PE)

Anais eletrônicos [do] Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual, Recife 16 a 18 de maio de 2012. / Realizado pelo Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual da UFPE; organização de Carolina Leal Pires. – Recife: NEPLEV-UFPE, 2012.

198 p.

1. Linguagem. 2. Realidade Virtual. 3. Identidade. I. Pires, Carolina Leal.

2012 © Todos os direitos reservados. A reprodução ou tradução de qualquer parte desta publicação somente será permitida com a prévia autorização escrita do(s) autor(es). O conteúdo dos artigos que integram esta obra são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

## SUMÁRIO

- 07 APRESENTAÇÃO**
- 08 Ana Paula Santos de Oliveira**  
A INCLUSÃO DIGITAL COMO INSTRUMENTO PARA A CIDADANIA – processo de identificação dos aprendizes do Comitê para Democratização da Informática
- 17 Becky Caroline M. G. S. Dutra**  
PRÁTICAS DE ENSINO DE LE: um olhar sobre as metodologias de ensino e as contribuições das teorias do discurso
- 31 Carolina Leal Pires**  
DISCURSO DO/NO CONAR SOBRE O PLÁGIO PUBLICITÁRIO: construindo uma proposta de análise
- 41 Catiane Rocha Passos de Souza**  
A RELIGIÃO MEDIATEZADA: análise discursiva da “oferta” no mercado ministerial
- 51 Dayane Rouse**  
AMARELO E SEM-VERGONHA: a criação mítica do herói nordestino
- 62 Elizabeth de Oliveira Camelo**  
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA AGÊNCIA DE TURISMO: educação profissional no NEL
- 73 Emerson Silvestre**  
IDENTIDADES CONFUNDIDAS: a perspectiva da identidade de gênero no conto *Os confundidos*, de Osman Lins
- 81 Felipe Augusto Santana do Nascimento**  
UM DISCURSO, VÁRIAS PRÁTICAS: a questão da pluralidade cultural no ensino de línguas
- 97 Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré**  
ARGUMENTAÇÃO EM DOCUMENTÁRIO SEMI-ESPONTÂNEO: repensando o ensino-aprendizado de língua inglesa instrumental
- 106 Juliana Barros de Souza**  
MOSAICO HEROICO: a construção da identidade através da literatura
- 112 Juliana Tereza de Souza Lima**  
A RESSIGNIFICAÇÃO DA APOSENTADORIA NO DISCURSO DA VEJA: “7 razões para não vestir o pijama”?
- 123 Karla Janaína Alexandre da Silva**  
DIFICULDADES DE ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA E SUA RELAÇÃO COM A AUSÊNCIA DOS ELEMENTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
- 142 Leonardo Gueiros da Silva**  
A CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA DA LÍNGUA NAS MALHAS DA IMPRENSA: (con)tradições no discurso midiático

- 156** **Maria Aldenora Cabral de Araújo**  
PRODUÇÃO ESCRITA EM INGLÊS/LE: o estranho em jogo com o materno
- 167** **Marília Rocha Vieira**  
A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os efeitos de sentido de um discurso de “inclusão”
- 179** **Tânia Maria Diôgo do Nascimento**  
LÍNGUA ESPANHOLA NA ATIVIDADE SOCIAL APRESENTAÇÃO DE PÔSTER EM CONGRESSO: o protagonismo na sala de aula de Letras
- 187** **Tiago Lessas José de Almeida**  
A VOZ, O DISCURSO E A PALAVRA EM CRISTOVÃO TEZZA

## APRESENTAÇÃO

Realizado entre os dias 16 e 18 de maio de 2012, o I SEPLEV (Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual) reuniu cerca de 200 participantes nas dependências da Universidade Federal de Pernambuco.

Nesta sua primeira edição, o evento, organizado pelo grupo de pesquisa NEPLEV (Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual), teve o tema “Identidade e espaço virtual: múltiplos olhares” como fio condutor dos debates empreendidos pelos pesquisadores do grupo e por professores convidados de diversas instituições. Vale destacar o caráter multidisciplinar do evento, que segue a proposta do grupo de pesquisa de abordar questões relacionadas às práticas de linguagem e do espaço virtual a partir de distintas perspectivas teóricas.

Além de conferências e mesas redondas, o evento contou ainda com reuniões de pesquisas e mostra de pôsteres em sua programação, espaços em que estudantes – de graduação, mestrado e doutorado – puderam apresentar seus trabalhos em desenvolvimento sob orientação dos pesquisadores do NEPLEV.

Nestes *Anais Online*, encontram-se, pois, parte dos trabalhos apresentados por esses orientandos durante o I SEPLEV. Em breve, será publicado também um e-book com artigos dos palestrantes. Esperamos, com estas iniciativas, não só registrar as reflexões e discussões trazidas ao público durante a primeira edição do evento, como também oferecer um panorama das pesquisas desenvolvidas pelo NEPLEV, ampliando a oportunidade de compartilhá-las através do espaço virtual.

**Recife, 04 de setembro de 2012**

**Carolina Leal Pires**

(Organizadora dos Anais Online)



# A INCLUSÃO DIGITAL COMO INSTRUMENTO PARA A CIDADANIA – processo de identificação dos aprendizes do Comitê para Democratização da Informática

Ana Paula Santos de Oliveira<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva compreender os fatores sócio-históricos que determinam o discurso da proposta pedagógica do programa de inclusão digital da ONG Comitê para Democratização da Informática (CDI), que parte do pressuposto de que o contato com as novas tecnologias da informação possibilita a inclusão social de indivíduos marginalizados. Nesse sentido, análise se deu a partir da seguinte sequência discursiva: “A missão do CDI é a de investir na capacidade das comunidades, principalmente de seus jovens, para que possam exercer ativamente sua cidadania no cotidiano, diminuindo os níveis de exclusão a que estão submetidos”.

A pergunta que suscitou a pesquisa é a seguinte: em que medida uma instituição reprodutora da formação discursiva do mercado, que defende a busca de soluções para os problemas sociais por meio de instrumentos empresariais, pode levar a uma transformação da realidade social de populações marginalizadas?

A principal referência teórica são os conceitos da Análise do Discurso de linha francesa. Para Pêcheux, um de seus fundadores, o sentido “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (1988, p.60). O indivíduo, acrescenta o teórico, é interpelado em sujeito através da identificação com as “formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (1988, p.160-161).

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). ([virtual.ana@gmail.com](mailto:virtual.ana@gmail.com)).

## 2 CIDADANIA E CONTRADIÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA

A origem do termo cidadania remonta à Grécia Antiga, no século VIII a.C, quando era considerado cidadão quem estivesse em condições de opinar sobre os rumos da sociedade, no caso os homens livres que possuíssem terras e outros bens. Assim, as mulheres, as crianças e os escravos eram destituídos de cidadania.

Ainda que restrito, o exercício da cidadania encontrou obstáculos posteriormente, durante a vigência do regime feudal, modelo servil e despótico que vigorou por oito séculos. Nele, os camponeses viviam em regime de servidão, submetendo-se às exigências do senhor feudal, obrigados a prestar serviços à nobreza e a pagar-lhes tributos em troca da permissão de trabalhar a terra e de ter proteção militar.

A noção ressurgiu no século XV, vinculada ao desenvolvimento do sistema capitalista. Através das revoluções burguesas, reivindicava-se o estabelecimento de leis que garantissem igualdade formal para todos. Com a Revolução Francesa (1789), em especial, finalmente os homens passam a ser considerados iguais perante a lei, assim como o poder deixa de ser usado de forma arbitrária, centrada na figura de um monarca.

Ao mesmo tempo, reivindicava-se também a adoção de um modelo político e social mais condizente com o sistema capitalista. Nesse sentido, ainda que significasse um avanço em relação ao regime de servidão, o novo regime revelou-se contraditório, na medida em que o processo de exploração do sistema capitalista começava a ficar visível. Uma forma de compreender a cidadania, afirma Cavre (2006, p.21) “é ver como ela se desenvolve juntamente com o capitalismo, pois estará também vinculada à visão da classe que o instaurou: a classe burguesa”.

Em cada uma de suas fases, o sistema capitalista manteve o exercício da cidadania vinculada às relações de produção. A Declaração dos Direitos do Homem, por exemplo, ao mesmo tempo em que garantia a igualdade perante a lei, o direito à vida e a liberdade de religião e de expressão, firmava a propriedade como direito supremo.

Em cada uma dessas etapas, a ideologia capitalista parece haver acenado com aspectos da cidadania, sempre atravessados pela sua dubiedade característica: apontando para a melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, mas guardando o caráter de como explorar esses trabalhadores (CAVRE, 2006, p.38).

Já em sua etapa mercantilista, a ideia de uma cidadania mais genérica, voltada à valorização do trabalho, estava associada à ideologia de que de cada indivíduo seria proprietário de seu próprio corpo, em contraposição “à sociedade rural e organizada em feudos, na qual os servos eram parte da própria gleba, como o gado, e não dono de si, de seu corpo e locomoção” (Covre, 2006, p.41).

Mas, se no começo da sociedade capitalista a classe dominante difundia o discurso de que todo cidadão poderia se tornar proprietário, pois a todos eram dadas igualdades de condições, posteriormente, quando tal discurso não mais se sustentou, a estratégia discursiva deslocou-se para a área do saber. No novo contexto, os homens passaram a ser iguais na medida em todos são capazes de dominar o conhecimento e de ascender em uma empresa por mérito próprio.

E, com a consolidação do regime capitalista, a educação volta a ser pensada como meio de controle social. Nesse sentido, “o essencial não era instruir, racionalizar o indivíduo, mas racionalizar a vida econômica, a produção, o tempo das pessoas, o ritmo dos corpos, a disciplina das mentes” (Gohn, 2005, p.13-14).

A cidadania volta-se às massas, mas para discipliná-las. Enfatizam-se os direitos individuais, mas menos como direitos e mais como deveres para com o Estado.

Espera-se que os membros do tecido social, através da educação, participem do convívio social de forma harmoniosa. Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. Neste processo, onde a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão (GOHN, p.14).

Nas primeiras décadas do século XX, os países mais ricos instituíram uma série de reformas sociais como forma de conter o avanço do socialismo, que ganhou força após a Revolução Russa (1917), e para amenizar a tensão entre capitalistas e trabalhadores, agora organizados em sindicatos, associações e partidos políticos. Mais uma vez, a relação entre capital e trabalho assume novos contornos,

resultando, agora, no Estado do Bem-Estar, com sua proposta 'socializante', voltada para uma cidadania plena, através da garantia de um salário condizente, saúde, transporte, educação, habitação, seguro-desemprego, lazer etc. (Cavre, 2006, p.43).

Mas, com a crise que atingiu esses países, em meados da década de 1970, o Estado do Bem-Estar é substituído pela política neoliberal. Partindo do princípio de que o excesso de responsabilidade com a sociedade torna o estado deficitário, a prática neoliberal busca cortar gastos públicos de diversas formas: na redução de investimentos em setores como saúde, educação e empregos, através de reformas e ajustes nas áreas econômicas, administrativas e políticas, na privatização e na transferência da regulação da economia para a iniciativa privada, diminuindo, assim, o exercício da cidadania.

Iniciada na Inglaterra e Estados Unidos, a hegemonia da ideologia neoliberal no ocidente somente foi alcançada com o ajuste dos países subdesenvolvidos ao novo modelo. Símbolo da inserção da política neoliberal nos países de terceiro mundo, o Consenso de Washington estabeleceu, por intermédio de funcionários do governo norte-americano e de organismos financeiros internacionais, uma série de estratégias para que o mundo periférico, dependente financeiramente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, se adequasse aos planos econômicos impostos por esses organismos.

### **3 CDI E A NOÇÃO DE CIDADANIA PLENA – Contradição na nova ordem social**

Com a hegemonia da ideologia neoliberal, o terceiro setor<sup>2</sup>, em especial as Organizações Não-Governamentais, começa a se expandir e a se diversificar, numa tentativa de preencher as lacunas deixadas pelo Estado.

Fundado por Rodrigo Baggio em 1995, na cidade do Rio de Janeiro, o Comitê para Democratização da Informática (CDI) funciona como uma das inúmeras alternativas surgidas após a adesão do Brasil à política neoliberal. De acordo com a instituição

---

<sup>2</sup> Atividade não desenvolvida pelo Estado (primeiro setor) ou pela iniciativa privada ora representante do mercado (segundo setor), mas por uma sociedade organizada, através de entidades sem fins lucrativos. Tem como objetivo a promoção do bem estar social por meio de ações assistenciais, culturais e de promoção da cidadania (Maciel, 2006:14).

(CDI, 2005, p.18-19), a introdução das novas tecnologias ameaçava aumentar a exclusão social. Por isso, a mobilização em prol da inclusão digital era uma necessidade urgente.

O CDI é uma rede composta, segundo dados da própria instituição relativos a 2010, de 426 centros informais de educação, denominados CDIs Comunidades, presentes principalmente em comunidades de baixa renda. Atuando em dezesseis estados brasileiros, além de países como Chile, Argentina, México, Colômbia e Jordânia, a instituição tem como “missão” levar seus aprendizes, por meio do uso das novas tecnologias, a “refletir e a discutir formas de como usá-las para planejar e construir uma nova realidade”.

Surgido como alternativa de acesso à qualificação profissional, o CDI assume em seu discurso o compromisso de, através da oferta de cursos de informática, levar cidadania à população marginalizada, especialmente os jovens. Cidadania esta que levaria à diminuição das desigualdades sociais.

O presente estudo se propõe a analisar a proposta pedagógica da ONG, em particular o seguinte recorte:

“A missão do CDI é a de investir na capacidade das comunidades, principalmente de seus jovens, para que possam exercer ativamente sua cidadania no cotidiano, diminuindo os níveis de exclusão a que estão submetidos”.

A primeira observação a se fazer diz respeito ao termo *missão*, cuja origem deriva do latim *mittere*, que significa mandar, enviar. Trata-se de uma noção cuja memória discursiva remete ao discurso religioso. Nesse sentido, convém destacar que no antigo e no novo testamento *missão* diz respeito a uma ordem de Deus para levar sua mensagem aos homens. Portanto, o segmento “A missão do CDI é a de investir na capacidade das comunidades”, atualiza uma memória, agora ressignificada, que coloca o CDI na qualidade de enviado para assistir a população colocada à margem pelo poder público.

Importante destacar que os movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, apesar de contar com forte apoio da ala progressista da igreja católica, não

apresentava um caráter assistencialista, tal como apresentado nos dias atuais. O trabalho era centrado na reivindicação de um Estado mais democrático e atuante socialmente, o que contribuiu para a conquista de direitos sociais, inscritos na Constituição Federal de 1988.

Posteriormente, ao mesmo tempo em que a igreja retrocedeu em sua postura, em virtude de pressões vindas de Roma, a mudança no cenário sociopolítico, com a adoção da política neoliberal, alterou o foco de atuação dos movimentos sociais. “O ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais”, afirma Soares (2002, p.12).

A partir da década de 1990, os movimentos sociais perdem espaço para as Organizações Não-Governamentais, em sua maioria de cunho assistencialista, mais institucionalizadas e articuladas, inclusive com a cooperação entre sociedade, governo e grupos empresariais, desvinculando-se, assim, de um projeto estratégico popular de transformação da sociedade, como ocorre com o Comitê para a Democratização da Informática.

Dessa forma, o trecho “A missão do CDI é a de investir na capacidade das comunidades” silencia que à medida que a sociedade civil se associa, por intermédio de ONGs, com o Estado e com grupos empresariais, a fim de garantir bem-estar para a população, ocorre uma inversão nas lutas sociais, antes voltadas para a reivindicação da melhoria da qualidade de vida pelo Estado.

Percebe-se que a política do silêncio é preponderante em todo o recorte da proposta pedagógica da instituição. Trata-se, enfim, de estratégia discursiva com a finalidade de impossibilitar ao sujeito relacionar-se com outros sentidos, que poderiam levá-lo a ocupar outras posições ideológicas. “Ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, indesejáveis, em uma situação discursiva dada”, destaca Orlandi (2007, p.73).

Consagradas no Consenso de Washington, reunião que simbolizou a adesão de países de terceiro no mundo, à política neoliberal, as propostas de focalização no

ataque à pobreza nortearam as políticas sociais no mundo periférico, culminando na descentralização dos serviços sociais públicos. Essas propostas, segundo Soares (2002, p.21-22), “não passam de uma tentativa de racionalizar a situação de agravamento geral das situações de pobreza e desamparo social a que foram conduzidos quase todos os países periféricos submetidos ao ajuste” (2002, p.21-22).

Ainda que sejam os principais responsáveis por impor uma série de limitações aos países de terceiro mundo, a fim de que estes se ajustassem à política neoliberal, os organismos financeiros internacionais, controlados pelos países capitalistas mais desenvolvidos, disseminam discursos que culpabilizam os Estados Nacionais pelos fracassos nas áreas econômica e social, ao mesmo tempo em que silenciam “a impossibilidade de que, a persistir a mesma política econômica, esse fracasso possa ser revertido” (Soares, 2002, p.31).

Para Santomé (2003, p.19), organizações mundiais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), com o apoio das grandes empresas multinacionais, são o verdadeiro cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes para a obtenção do consentimento da população com relação às suas propostas. Apagam-se, assim, dizeres que permitiriam ao sujeito se contrair com a sua posição, possibilitando a eles relacionar-se com outros sentidos, que poderiam levá-lo a ocupar outra posição ideológica.

Além de culpabilizar as nações pelo fracasso nos campos econômicos e sociais, tachando-as de incompetentes, abrindo brecha para o processo de privatização, há ainda o discurso que naturaliza as desigualdades sociais, individualizando a sociedade, “deixando pessoas e grupos entregues à sua própria sorte ou, na melhor das hipóteses, a uma rede comunitária de solidariedade” (SOARES, 2002, p.75).

Nesse sentido, embora haja a disseminação de programas sociais voltados para uma cidadania mais plena, tomando como base a retórica da solidariedade e da participação comunitária, percebe-se, por outro lado, que as mesmas, “focalizados na pobreza, de cobertura e eficácia duvidosas, *não* foram capazes sequer de

atenuar os problemas sociais existentes, que dirá resolvê-los” (SOARES, 2002, p.80).

Ao mesmo tempo em que silencia as causas das desigualdades sociais, o CDI toma para si responsabilidades do Estado, contrariando, dessa forma, a própria Constituição Federal, que em seu artigo 3º, parágrafo III, destaca que cabe ao Estado “erradicar a pobreza e a marginalização”. Por outro lado, o programa não se volta para a transformação social de seus aprendizes, mas somente “diminuir os níveis de exclusão a que estão submetidos”. Assim, não pode ser considerada uma cidadania plena.

Logo, percebe-se uma contradição no seguinte trecho do recorte do CDI: “para que possam exercer ativamente sua cidadania no cotidiano, diminuindo os níveis de exclusão a que estão submetidos”. No entanto, como pode haver uma cidadania plena sem o fim das desigualdades sociais?

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em seu primeiro artigo, a Constituição Federal (CF) aponta a cidadania como princípio fundamental. Geralmente associado à ideia de que todos os homens têm direitos e deveres, independente de raça, cor ou credo, muitas vezes os discursos relacionados ao exercício da cidadania, em especial os oficiais, produz um efeito de sentido que negligencia o fato de que o sujeito pode ser o agente de seus direitos, neutralizando-o enquanto ser atuante, resultando, assim, em sujeitos passivos, conformados, que tudo espera e nada faz.

Dessa forma, quando assumem o papel de “salvadores” de grupos marginalizados, prestando assistencialismo a cinquenta ou cem indivíduos, especialmente nas áreas culturais e educacionais, os movimentos sociais, em especial as Organizações Não-Governamentais, em verdade, nutrem-se da ausência e da conivência do Estado a fim de manter a classe oprimida numa situação de dependência. Dessa forma, recorrendo à memória sócio-histórica e ideológica, percebe-se que a proposta pedagógica do CDI atualiza uma memória discursiva que se volta para a

manutenção do *status quo* dos grupos dominantes nas sociedades capitalistas, em detrimento de um maior comprometimento do Estado com as questões sociais.

## REFERÊNCIAS

CDI. **Cidadania digital**: como o CDI utiliza a informática e a educação para promover a inclusão social e transformar vidas. Rio de Janeiro: CDI, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dez anos de conquistas sociais**. Rio de Janeiro: Microsoft, 2004.

CAVALCANTE, M. do Socorro; FLORENCIO, Ana Maria; MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson Flávio. **Análise do discurso: fundamentos e prática**. Maceió: EDUFAL, 2009.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Col. primeiros passos; 250).

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Questões da Nossa Época; v. 5).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.



# PRÁTICAS DE ENSINO DE LE: um olhar sobre as metodologias de ensino e as contribuições das teorias do discurso

Becky Caroline M. G. S. Dutra<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Frente a crescente demanda que o ensino-aprendizado de espanhol vem apresentando no Brasil e ao fato de não haver grande tradição de estudos em língua estrangeira (LE), esta pesquisa, baseando-se no quadro teórico da Análise do Discurso (AD) francesa e dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (1997), busca suscitar questionamentos sobre as principais orientações teórico-metodológicas que norteiam as práticas dos livros didáticos (LDs) de espanhol para brasileiros, observando se essas se apresentam coerentes, ou não, ao que preconizam as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

## 2 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 Sobre as metodologias de ensino e suas concepções teóricas

Na longa trajetória dos estudos da linguagem, diferentes concepções de língua foram sendo forjadas, as quais acabaram por orientar o próprio ensino de língua, seja materna (LM) ou estrangeira (LE). Desse modo, ao falarmos em *língua*, devemos estar atentos para os pressupostos teóricos que fundamentam nosso discurso sobre a mesma (INDURSKY, 2005).

Sobre as principais concepções de língua, tem-se: (1) a língua como um sistema homogêneo e normativo (*língua sistêmica*)<sup>2</sup>, em que a fala em que a fala (*parole*) e os seus contextos são excluídos da língua (*langue*) em prol de um sistema estável e suscetível a uma análise cartesiana; (2) a língua como um *conjunto de eventos*

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras da UFPE; bolsista de Iniciação Científica da FACEPE/CNPq ([beckymarques@yahoo.com.br](mailto:beckymarques@yahoo.com.br)).

<sup>2</sup> Essa concepção bebe na fonte saussuriana e na linguística descritiva e analítica americana de Harris e Bloomfield.

*comunicativos*<sup>3</sup> (Leffa, 1998), em que os atos ilocucionários de fala são priorizados; e (3) a língua como campo de realizações de *processos discursivos*<sup>4</sup> (Serrani, 2005), em que a língua (em sentido estrito) e as suas significações são obtidas como dependentes de contextos históricos, ideológicos, sociais e culturais. Ocupar-nos-emos com maiores detalhes dessa última concepção no tópico **2.2**.

Conforme Geraldi (1997) e Soares (1998), essas concepções de língua respondem a uma demanda histórica e sociocultural, a qual conforma as metodologias de ensino e os seus propósitos pedagógicos. Ao longo do tempo, o ensino de LE apresentou várias metodologias<sup>5</sup> e vários objetivos, tais como: (1) propiciar ao aluno o acesso à tradição cultural e literária produzida pelas culturas grega e latina<sup>6</sup>; (2) possibilitar ao aprendiz fluência em várias LEs num curto espaço de tempo<sup>7</sup>; (3) favorecer ao aluno desenvolvimento da competência de leitura, escrita e vocabulário na LE<sup>8</sup>; e (4) propiciar ao aprendiz competência comunicativa na língua estrangeira<sup>9</sup>.

Algumas metodologias, apesar de objetivar suprir as necessidades imediatas dos aprendizes de LE, apresentaram limitações ao aprendizado real da LE pelo aluno, uma vez que priorizaram um só aspecto da língua, menosprezando os demais, como afirmam Leffa (1998) e Cestaro (1999). Por exemplo, a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) focou o nível gramatical e não considerou os níveis pragmáticos e discursivos da língua. Já a Abordagem para a Leitura (AL), priorizou a leitura e a escrita, desprezando a oralidade. Por fim, a Abordagem Direta (AD) ou Método Direto (MD) deu ênfase à oralidade, mas não se preocupou com a produção escrita em LE de seus aprendizes, semelhante ao que procedeu a Abordagem Audiolingual (AA) e o Método Audiovisual (MAV), julgando como desnecessário o uso da LM na prática de LE<sup>10</sup>. Tal falta em considerar um aspecto da língua em detrimento de

---

3 Essa concepção é influenciada diretamente da Teoria dos Atos de Fala de Austin, o qual categorizou os enunciados ou atos de fala.

4 Concepção influenciada pelos estudos sobre o discurso de Pêcheux e Bakhtin.

5 Abordagem da gramática e da tradução (ou Abordagem Tradicional), Abordagem direta, Abordagem para a leitura, Abordagem audiolingual, Método audiovisual, Abordagem comunicativa, etc. (Leffa, 1998; Cestaro, 1999)

6 Abordagem da Gramática e da Tradução ou Método Tradicional. (Leffa, 1998; Cestaro, 1999)

7 Abordagem Audiolingual ou Método Áudio-oral. (Leffa, 1998; Cestaro, 1999)

8 Abordagem para a Leitura ou Método da Leitura. (Leffa, 1998; Cestaro, 1999)

9 Abordagem Comunicativa ou Método Comunicativo. (Leffa, 1998; Cestaro, 1999)

10 Sobre a exclusão da LE nas práticas de ensino, De Nardi (2007) afirma que tal procedimento não passa de uma ilusão, pois, considerando que a língua constitui a identidade do sujeito (Revuz *apud*

outro(s) também foi cometida pela Abordagem Comunicativa (AC)<sup>11</sup>, fato que veremos agora.

Surgida no final do século XX, a AC se estabeleceu concebendo a língua como *um conjunto de eventos comunicativos* voltado para a expressão de sentidos (Leffa, 1998). Entretanto, apesar de, na teoria, a AC ter objetivado desenvolver a *competência comunicativa* através da aprendizagem (por meio de *tarefas comunicativas*<sup>12</sup>) do uso da língua-alvo numa situação concreta de comunicação (e não apenas na assimilação das formas e das regras gramaticais por parte do aprendiz), na prática, segundo afirma Mascia (2002), diversas práticas de ensino de LE, fazendo uso inapropriado da AC, limitaram-se a instrumentalizar a língua, considerando como seu objetivo o ensino-aprendizagem dos elementos gramaticais e dos atos ilocucionários da língua (agradecer, felicitar, despedir-se, etc.) de forma categorizada (gramaticalizada) e artificial, mantendo, assim, a concepção positivista e racional de sujeito (sujeito cartesiano) peculiar às demais abordagens de ensino.

Segundo Coste (2002), essas práticas fizeram e fazem uso inapropriado da AC pelo fato de dicotomizarem a competência gramatical (CG) e a competência comunicativa (CC) (Coste, 2002), ou seja, por entenderem que a CC resulta da CG de forma estanque<sup>13</sup>. Por essa razão as mesmas trabalham com atividades “comunicativas” que concedem aos alunos apenas uma assimilação momentânea de perguntas e respostas de diálogos<sup>14</sup> sugeridos (impostos) nos livros didáticos fundamentadas na simples repetição de regras e estruturas gramaticais. Procedendo assim, conforme Coste *apud* De Nardi (2007), essas práticas tratam as *trocas orais* como se fossem *eficientes* entre falantes de uma mesma comunidade linguística, concebendo a língua como sendo homogênea, ainda que para um dado grupo<sup>15</sup>.

---

De Nardi, 2007), não é possível separar o aprendiz de LE de sua língua materna (LM), ou melhor, de sua primeira e mais profunda identidade.

11 Proveniente dos estudos de Hymes e Halliday (cf. Widdowson, 1991).

12 Tarefas de conversação possibilitada por uma situação enunciativa concreta.

13 Para Coste (2002), ambas competências estão imbricadas e não dicotomizadas no seio de uma *língua natural*. Entenda-se *língua natural* como uma língua (materna ou estrangeira) concreta e não artificial.

14 A esses diálogos (ou tarefas de conversação) comportamentalistas foram dados diversos nomes tais como *construtos artificiais* (Widdowson, 1991) e *exercícios estruturalistas transvestidos numa roupagem comunicativa* (Leffa, 1998).

15 Essa concepção, influenciada pelo conceito falante-ouvinte ideal de Chomsky, ressoa: [...]a ideia de uma comunicação sem ruídos, que pressupõe a aquisição de um modo de falar essa língua que

## 2.2 Sobre as contribuições da Análise do Discurso francesa e dos estudos dos Gêneros do Discurso à elaboração de uma abordagem mais ampla ao ensino de LE

Diante dos novos objetivos pedagógicos dos principais documentos oficiais<sup>16</sup> da educação brasileira, os quais visam uma educação mais socializante que desenvolva no aprendiz autonomia, criticidade e cidadania, a escolha por uma abordagem estruturalista e homogeneizante de LE se apresenta incoerente aos mesmos, uma vez que, ao desprezar a discursividade da língua e todos os fatores que a interpelam, tal abordagem apenas propicia ao aprendiz a reprodução de “frases feitas” na língua estrangeira, sem que o mesmo faça qualquer reflexão acerca dos elementos e processos de significação da língua-alvo. Por essa razão, instaura-se a necessidade do ensino de LE se ampliar, buscando novas orientações teórico-metodológicas.

Embora não tenha surgido com essa finalidade, a Análise do Discurso de linha francesa<sup>17</sup> se manifestou como uma grande contribuição a essa ampliação do ensino de LE, pois concebeu a língua como um campo de realizações de *processos discursivos* (Serrani, 2005) e não mais como um *sistema* de signos *abstrato* e *normativo* ou como um conjunto de signos dos quais o falante apenas se serve para os seus propósitos comunicativos.

Observando que a língua é constituída por uma materialidade linguística e histórica (Orlandi, 1999), a AD entende que ela não é homogênea, mas heterogênea, uma vez que os contextos históricos e socioculturais (materialidade histórica) se diferenciam no tempo e no espaço para todo falante ou grupo de falantes, fazendo com que uma mesma *superfície linguística*<sup>18</sup> possa manifestar diversos significados.

---

permita ao aprendiz portar-se como um nativo: com uma pronúncia perfeita, um vocabulário adequado, uma aguçada capacidade de prever os efeitos de seu dizer nas diversas situações comunicativas em que estiver inserido. (DE NARDI, 2007, p.102)

16 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais (PCNs e OCNs).

17 Em 1969, Michel Pêcheux publicou a obra *Análise automática do discurso*, tornando-se o fundador da AD francesa.

18 Entenda-se por *superfície linguística* o texto desvinculado do seu contexto e situação discursiva. O texto isolado.

Junto a essa concepção de língua, revela-se também um outro entendimento de sujeito, que agora (ao contrário do *sujeito cartesiano* dos estudos tradicionais da linguagem) será histórico, ativo, ideológico, descentrado e incompleto, justamente por seu *dizer* (seu discurso<sup>19</sup>): (1) estar acima das regras do sistema de língua<sup>20</sup>; (2) ser constituído e inscrito ideologicamente numa sociedade de classes (Pêcheux, 1997), ou seja, num mundo simbólico<sup>21</sup>; (3) produzir significados relativos às materialidades históricas nas quais aquele (o dizer) se vincula<sup>22</sup>; e (4) construir sua identidade (do sujeito) através da linguagem.

Frente a esse novo ângulo de observação que a Teoria do Discurso abre aos estudos da linguagem<sup>23</sup>, desvenda-se um leque de discussões sobre a abordagem de ensino de língua em geral (LM e/ou LE), suscitando a necessidade dessa se ocupar de uma análise linguística que articule os aspectos linguísticos aos discursivos, entendendo-os como imprescindíveis à construção de sentido na linguagem.

Indo além do ensino das estruturas sintáticas, da variedade padrão e da função comunicativa da língua, a Abordagem Interculturalista e Discursiva (AID) de ensino de LE - a qual se fundamenta nos pressupostos teóricos da AD e nos estudos dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (1997), (Serrani, 2005) - propõe o aprendizado por parte do aprendiz sobre o real funcionamento da LE, considerando a relação que há entre essa (em sentido estritamente linguístico) e a exterioridade (aspectos históricos, ideológicos e socioculturais) na construção das significações.

Para tanto, conforme Serrani (2005), a AID concebe como necessário, ao aprendizado da LE, o trabalho *integrado* de três componentes, os quais são: (a) o

---

19 Entenda-se aqui discurso como entende Foucault (*apud* Mascia, 2003): conjunto de regras determinadas por um momento histórico e um espaço social para as condições da função enunciativa.

20 O *dizer* do sujeito significa independente da adequação ou não das regras do sistema de língua.

21 A Teoria do Discurso entende o sujeito como sendo ideológico e constituído de um inconsciente que – juntamente com seu inconsciente – age pela linguagem condicionado por representações ou identificações simbólicas, as quais constituem as *formações ideológicas* (Pêcheux, 1997).

22 Para a AD não há linguagem transparente, original e de um só significado (homogênea), mas linguagem dependente de diversos contextos e situações discursivas (heterogênea).

23 Esse novo ângulo “pressupõe um sujeito histórico e sua atividade languageira como constitutivos da língua” (INDURSKY, DE NARDI & GRANTHAM, 2005, p. 116).

componente *intercultural* (que se configura no trabalho de conteúdos referentes a territórios e momentos históricos, a pessoas e grupos sociais, assim como a legados socioculturais referentes à LE - literatura e artes em geral); (b) o componente *língua-discurso* (que se constitui no estudo do funcionamento do sistema de língua no discurso, através do estudo dos seus gêneros<sup>24</sup>); e (c) o componente das *práticas verbais* (leitura, escrita, escuta e produção oral).

Dessa forma, o diferencial da AID para as outras abordagens de ensino está no fato de aquela trabalhar com a interculturalidade e a discursividade da língua-alvo, introduzindo, dessa forma, o aprendiz no simbólico<sup>25</sup> referente à LE. Ora, a AID, ao trabalhar, de forma articulada, com os 3 componentes sobreditos, permite o aluno entrar em contato com *memórias discursivas*<sup>26</sup> e, por consequência, compreender o funcionamento discursivo da língua estrangeira.

Muitas vezes, a AID tem sido interpretada como *a abordagem dos gêneros discursivos*. Isso é um equívoco, pois o trabalho que a AID realiza com os gêneros constitui apenas um de seus componentes (o de *língua-discurso*) curriculares, o qual é trabalhado de modo integrado com os demais. No entanto, vale ressaltar, é nesse componente *língua-discurso* que se manifesta a contribuição da teoria dos Gêneros do Discurso (Bakhtin, 1997) à AID, pois, tal abordagem entende que o estudo discursivo desses gêneros possibilita o acesso do aprendiz aos discursos das diversas “esferas de atividades humanas” (Bakhtin, 1997) da LE, ou seja, dos seus grupos sociais (suas comunidades nativas). Dessa forma, o trabalho com gêneros de linguagem se amplia de modo a não mais se encerrar num estudo estrutural e homogeneizante (que apenas objetiva o aprendizado da *estrutura composicional* do texto), mas, a se estabelecer na busca por conhecer e entender os processos discursivos em LE.

---

24 A AID visa trabalhar com os *gêneros do discurso* em classe pelo fato de se fundamentar nos postulados de Bakhtin (1997), também entendendo aqueles como produto linguístico e ideológico imprescindíveis a todos os estudos da linguagem (assim como a seu ensino); uma vez que, ao ignorarem o trabalho com os gêneros do discurso, tais estudos se engessam no formalismo e na abstração da língua. (Bakhtin, 1997)

25 A respeito dessa entrada no simbólico, Orlandi (1999) argumenta que o indivíduo ao entrar no simbólico de uma língua se compromete com os sentidos e o político dessa, e, desse modo, sempre está a interpretar fatos, seja de qual natureza for.

26 A *memória discursiva* trata-se do “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI, 1999, p.31).

Frente a essas características da abordagem interculturalista e discursiva de LE apresentadas acima, fica evidente a sua coerência (diferentemente do que ocorre com as demais metodologias vistas) com o que preconiza as Orientações Curriculares Nacionais (2006) a respeito da (1) promoção da *comunicação intercultural* em sala de aula e da (2) consolidação da *função social* do ensino de língua estrangeira que é desenvolver o *senso de cidadania* no aprendiz de LE<sup>27</sup>.

Todavia, apesar de ser um fato a ampliação que os postulados da AD francesa e os estudos dos Gêneros do Discurso trouxeram aos estudos e ao ensino de língua em geral – os quais são vigentes nas propostas de trabalho da abordagem interculturalista e discursiva – nossa pesquisa não objetiva se fundamentar naqueles a fim de afirmar se essa ou aquela metodologia de ensino é mais (ou menos) eficiente que outra na realização de um ensino-aprendizagem *ideal* de LE; mas, pretende tentar desconstruir as *verdades*<sup>28</sup> que permeiam os discursos das propostas de ensino contidas nos livros didáticos destinados à prática de ensino de língua espanhola no Brasil, suscitando questionamentos acerca dos propósitos linguístico-pedagógicos existentes em tais propostas, analisando o que elas propiciam, no que diz respeito à aprendizagem de uma LE.

### 3 ANALISANDO LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

O interesse em analisar os discursos teórico-metodológicos de seis livros didáticos<sup>29</sup> de espanhol se fundamentou na questão suscitada por Coracini (1999) a respeito do

---

27 Segundo as OCNs (2006), para que haja esse desenvolvimento, faz-se importante “[...] lembrar que nem tudo o que constitui o aprendizado de uma língua é, ao menos exclusivamente, da ordem do conhecimento, porque esse processo está fortemente ligado ao fato de que o aprendiz tem de se submeter às leis de outro simbólico, que não aquele em que está constituído pela sua língua materna. [...] Para que o ensino de língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção de cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.” (OCNs, 2006, p.148 e 149)

28 “A linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz”, e o sujeito é atravessado de ideologia (ORLANDI, 1999, p.54).

29 *Gente* (LD1), *Compañeros* (LD2), *Sueña* (LD3), *Vive el español* (LD2), *Español¡Entérate!* (LD1 e LD2) e *Hacia el español* (LD1). Esse último LD foi analisado na Tese de Doutorado intitulada por **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira** da Professora e Doutora Fabiele Stockmans de Nardi. Entretanto, sua presença em nosso *corpus* se deve ao fato desse LD ser ainda uma obra muito utilizada e referida nas práticas de língua espanhola.

uso indiscriminado do LD em sala de aula, o qual, muitas vezes, é usado como “manual” das práticas de línguas materna e estrangeira, sendo concebido pela escola e pelos professores como o instrumento mais confiável e eficaz para a “elaboração” da prática de ensino<sup>30</sup>.

Estabelecendo-se como um espaço de práticas sociais de linguagem, os LDs manifestam discursos linguístico-pedagógicos em sua apresentação, na organização de seus conteúdos e na recorrência e/ou ausência de propostas de atividades. Por exemplo, o discurso que atravessa a apresentação dos LDs analisados é o da abordagem comunicativa de ensino de LE, pois esses materiais, ao afirmarem que seu conteúdo está de acordo com o *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* (MER)<sup>31</sup>, argumentam que o curso de língua em questão proporciona “fluidez comunicativa”<sup>32</sup> ou “competência comunicativa”<sup>33</sup> por trabalhar com atividades desenvolvidas em “âmbitos comunicativos”<sup>34</sup>.

A respeito da organização dos conteúdos, o discurso não foi igual em todos os LDs investigados. Em quatro LDs<sup>35</sup>, os conteúdos que iniciam as unidades e/ou capítulos são os de **vocabulário** e de **gramática** da LE. Os outros dois<sup>36</sup> iniciam com as **funções comunicativas** (apontando certa coerência com a sua apresentação). Concebido como elemento exterior à língua estrangeira, o conteúdo de **cultura** da LE, encontra-se, geralmente, nas últimas páginas de cada unidade/capítulo sob diversas nomenclaturas, tais como: “Mundos em contacto” (*Gente*), “Cultura” (*Sueña & Compañeros*) e “Lectura” (*Vive el español*), apresentando-se como informações supérfluas à LE e não como um elemento constituinte da língua e dos seus sentidos, como entende a AD.

---

30 Segundo De Nardi (2007), o livro didático veicula um discurso de verdade que exerce autoridade sob a prática do professor.

31 Documento que convencionou uma base comum para a elaboração curricular e os critérios de avaliação para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna. Projetado para facilitar a comunicação e a interação entre os europeus e fomentar a imigração desses na Europa, o MER preconiza que o ensino de LE deve se fundamentar em *tarefas concretas*. Essas tarefas não devem ser artificiais e automáticas, mas realizadas em um contexto específico sob circunstâncias concretas, de modo a possibilitar competência comunicativa ao aluno (MER, 2002). ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/))

32 Expressão retirada da apresentação do *Vive el español* (LD2)

33 Expressão retirada da apresentação do *Sueña* (LD3)

34 (*Compañeros*, 2008, LD2, apresentação)

35 *Sueña, Español; Entérate!, Compañeros & Vive el español*.

36 *Hacia el español & Gente*.

Observamos, assim, que a organização conteudística dos quatro primeiros LDs ressoa o discurso da abordagem tradicional de língua que, baseando-se numa concepção tradicional de língua<sup>37</sup>, prioriza o trabalho com os elementos estritamente linguísticos como o léxico e a gramática da língua espanhola. De modo um pouco distinto, o discurso que ressoa da organização dos dois últimos LDs é filiado à rede de discursos da abordagem comunicativa de ensino de LE, pois remete à concepção de língua como *conjunto de eventos comunicativos* (Leffa, 1998), visto que inicia o ensino de LE com a função comunicativa do espanhol, ou seja, com os seus atos de fala.

Ambos discursos (da abordagem tradicional<sup>38</sup> e da abordagem comunicativa), por serem priorizados nos respectivos LDs, sufocam o discurso interculturalista de língua, posicionando, assim, o conteúdo de cultura fora do trabalho com a língua. Essa manifestação de discursos teórico-metodológicos torna-se mais evidente na observação e análise das práticas recorrentes dos livros didáticos.

Sobre essas práticas, destacamos as três mais recorrentes: (1) a tradicional; (2) a tradicional com diálogo<sup>39</sup>; e (3) a sociointeracionista. A *prática tradicional* dos LDs é a que se utiliza de atividades de *escrever* e *reescrever* frases (exaustivamente) e de preencher lacunas em frases e textos, objetivando apenas o ensino-aprendizado da gramática e do vocabulário da língua espanhola<sup>40</sup>. Essa prática também se manifesta em atividades de leitura<sup>41</sup> e interpretação (ou melhor, *decodificação*<sup>42</sup>) de textos<sup>43</sup>, a qual se distancia da compreensão do ato (gesto) de interpretar da Análise do Discurso, pois, segundo Orlandi (1998), esse gesto não se encerra na decodificação, mas se fundamenta na *autoria* do sujeito em produzir *um evento*

---

37 Uma concepção que se baseia nos postulados saussurianos e nos estudos descritivos de Bloomfield e Harris e entende a língua como sistema perfeito, fechado e homogêneo (cf. Indursky, 2005).

38 Ou abordagem da gramática e da tradução (AGT), (Leffa, 1998).

39 Denominação nossa. Refere-se à prática que objetiva o ensino do código através de tarefas comunicativas artificiais (diálogos, conversações, etc.).

40 Exemplos dessas atividades: *Español¡Entérate!* (LD2, p.119) e *Compañeros* (LD2, p.34).

41 As atividades de leitura dos LDs, geralmente, utilizam-se de textos como carta, diário, música, poesia, artigos jornalísticos, diálogos e anúncios.

42 Entendemos por *decodificação* as práticas de leitura superficiais e incompletas que não ultrapassam o nível da identificação e busca por palavras ou trechos do texto para a efetuação de um questionário sobre esse. Segundo Kleiman (1993), essas práticas não alteram a visão de mundo do aluno (do leitor).

43 Como a atividade do livro *Compañeros* (LD2, p.52).

*interpretativo*<sup>44</sup>. Dessa forma, frente as características metodológicas de suas atividades, observamos que a *prática tradicional* manifesta o discurso tradicional de língua e de ensino de língua, o qual se encontra arraigado no seio escolar.

A *prática tradicional com diálogo* é aquela que, objetivando se apropriar da abordagem comunicativa de LE, deturpa-se em atividades comunicativas artificiais, isto é, em atividades que não se estabelecem mediante um propósito comunicativo concreto (Nobuyoshi & Ellis *apud* Almeida Filho & Barbirato, 2000). Procedendo assim, essa prática instrumentaliza a LE (Mascia, 2002) em prol do ensino-aprendizado do código linguístico (fato que as tornam tradicionais). No entanto, o discurso tradicional de língua e de ensino de língua não se manifesta apenas nesse objetivo de ensinar o código<sup>45</sup>, mas no fato de essa prática que se utiliza de *tarefas comunicativas* conceber a LE como homogênea, ou seja, como sendo uma *totalidade única* (Coste, 2002) capaz de proporcionar uma só competência comunicativa<sup>46</sup> aos seus aprendizes. Desprezando a heterogeneidade constitutiva da linguagem.

Homogeneizando a língua, essa prática que se auto-intitula comunicativa (1) trata as *trocas orais* como se fossem eficientes, ou seja, como se fossem de fácil compreensão a qualquer falante de uma mesma comunidade linguística<sup>47</sup> (Coste, 2002) e (2) impõe *comportamentos importados* aos alunos de LE, fazendo com que esses busquem a reprodução da pronúncia perfeita e a repetição das frases e orações adequadas (De Nardi, 2007). Sobre isso, entendemos que os usos da linguagem não devem ser ensinados como se fossem fórmulas universais a serem seguidas pelos falantes, mas, precisam ser analisados discursivamente, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem do espanhol se estabeleça além da função comunicativa da língua, inserindo-se no espaço de sua discursividade.

---

44 Para Orlandi (1998), o sujeito, ao ler, atribui sentidos (novos/outros sentidos) ao texto através da tríplice relação *sujeito-história-texto*. Essa atribuição de sentido é possível graças ao fato desse sujeito leitor-autor ser constituído de memórias discursivas (que acionam o interdiscurso), as quais tornam possível a manifestação de uma interpretação.

45 A atividade comunicativa da página 75 do livro *Gente* (LD1), constitui-se como instrumento para o ensino-aprendizado do uso correto dos advérbios de quantidade.

46 Como se percebe na atividade da página 48 do livro *Español ¡Entérate!* (LD1). A atividade solicita a elaboração de 3 diálogos, seguindo as estruturas do *diálogo modelo* dado.

47 Influência dos estudos gerativistas de Chomsky.

Afirmando a sua grande influência, a concepção tradicional da língua também se perdura na *prática sociointeracionista* dos LDs, pois, embora a mesma se apoie no pressuposto que a interação social se realiza por meio de gêneros, o seu objetivo de ensino limita-se apenas ao ensino-aprendizado da estrutura composicional dos gêneros<sup>48</sup> para a sua reprodução, desprezando seus aspectos discursivos. Procedendo assim, tal prática se aproxima de uma concepção estruturalista de língua, pois sistematiza e categoriza os gêneros de linguagem, distanciando-se do que Bakhtin (1997) preconiza sobre os Gêneros do Discurso, os quais são por ele entendidos como enunciados *relativamente estáveis* que constituem não só de uma estrutura composicional, mas também um estilo de linguagem e um conteúdo temático. Esses enunciados se manifestam nas práticas sociais de linguagem, ou seja, nas práticas discursivas de uma determinada *esfera de atividade humana*. Dessa forma, faz-se necessário à prática de LE que o trabalho com os gêneros considere todas as suas características (estrutura, tema e estilo) assim como a sua inscrição histórica-socio-cultural, a fim de compreender os seus processos discursivos e as suas possíveis significações.

Por fim, apesar de não ser considerada como uma prática recorrente nos LDs de espanhol, dado a sua raridade, algumas atividades já integram os três componentes<sup>49</sup> da abordagem *interculturalista e discursiva* de LE. Por exemplo, na atividade do LD3<sup>50</sup> o aluno entra em contato (com a leitura<sup>51</sup>) tanto com a informação do momento histórico<sup>52</sup> (**Texto 1**) referente à transição da ditadura para a democracia espanhola quanto com o imaginário social<sup>53</sup> da Espanha do período pós-ditadura (**Texto 2**), a fim de poder construir novos sentidos (interpretar) ao **Texto 2** da atividade. De igual forma, a atividade do LD1<sup>54</sup> também integra os componentes da AID, pois o texto da atividade (repousando sobre o eixo intercultural dos grupos sociais) apresenta materialidades verbais produzidas por europeus do norte e espanhóis sobre a definição que ambos têm um do outro. Essa atividade

---

48 Como ocorre, por exemplo, na atividade das páginas 74 e 75 do *Español; Entérate!* (LD2)

49 Intercultural, Língua-discurso e Práticas verbais (Serrani, 2005).

50 *Sueña* (p.131)

51 Integrante do componente práticas verbais da AID (Serrani, 2005).

52 Integrante do componente intercultural da AID (Serrani, 2005).

53 Apresentado na canção “Libertad sin ira”. A canção integra o componente intercultural da AID, uma vez que se constitui *legado cultural*.

54 *Gente* (p.88)

*intercultural* e *discursiva* possibilita o conhecimento e a análise de discursos já conhecidos (o *já-dito*) sobre o *outro*, propiciando a inserção do aprendiz de LE no mundo simbólico da língua-alvo, além da conscientização de sua dependência identitária em sua língua materna.

No entanto, vale ressaltar que, apesar dessas práticas interculturais e discursivas ainda se apresentarem de forma isolada de todo o conjunto de atividades dos livros didáticos, a manifestação das mesmas já revelam um certo avanço na direção da construção de uma proposta de ensino que contemple na prática todos os aspectos da língua (vocabulário, gramática, usos e discursos), de modo integrado e igualitário.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Frente ao exposto, concluímos que, embora várias correntes dos estudos da linguagem tenham avançado no sentido de nos mostrar que a produção de sentidos não pode ser vista como restrita ao sistema da língua, uma vez que é só pelo atravessamento da história que ele se produz, práticas de ensino de LE, especificamente de espanhol, permanecem vinculadas à utilização de mecanismos pedagógicos tradicionais que priorizam somente o ensino-aprendizagem do código linguístico, visando apenas o conhecimento gramatical e a competência comunicativa do aprendiz.

Entendemos que essas práticas reduzem a competência comunicativa ao domínio da gramática da língua e/ou de estruturas fixas e negam ao aprendiz a possibilidade de compreender os processos discursivos que se produzem na LE, uma vez que, geralmente, não se agrega às práticas verbais o currículo intercultural e discursivo da LE.

Frente a isso, faz-se necessário que desenvolvamos práticas que (ao considerar a língua como materialidade linguística e histórica, a qual, produzida socialmente, constitui-se como campo de processos discursivos e como fator constituinte da identidade do sujeito) propiciem ao aprendiz sua inserção no mundo simbólico dessa língua estrangeira, concedendo-lhe um novo espaço de *dizer*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita C.. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, 2000. Vol. 36, p. 23-42.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRUNO, F. C.; TONI, M. M. B.; ARRUDA, S. A. F.. **Español; Entérate!** 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2006. Livro 1 e 2.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. C. L.. **Hacia el español** – curso de lengua y cultura hispánica. 6 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2004. Livro 1.

CASTRO, F.; RODERO, I.; SARDINERO, C.. **Compañeros**: curso de español. Madrid: SGEL, 2008. Livro 2.

CESTARO, S. A. M.. **O ensino de língua estrangeira**: história e metodologia. (1999). Artigo científico disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em 24 de novembro de 2011.

CORACINI, M. J.. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTE, D.. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. **O texto**: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2002. p.11-30.

DE NARDI, F. S.. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

INDURSKY, F.. Os estudos da linguagem e suas diferentes concepções de língua. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). **Língua portuguesa**: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005. p.15-27.

INDURSKY, F.; DE NARDI, F. S.; GRANTHAM, M. R.. Estudos da linguagem e ensino: em busca de novos caminhos. In: **Língua portuguesa**: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005. p.111-123.

KLEIMAN, A.. **Oficina de Leitura**: Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

LEFFA, V.. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: EFSC, 1998, p.211-237.

MASCIA, M. A. A.. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Investigações discursivas na pós-modernidade**. Campinas:

Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 127-162.

ORLANDI, E. P.. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

**Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: Ministério de Educação Básica, 2006.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

PÉREZ, M. D. E.; FERNÁNDEZ, M. L. E; DOMÍNGUEZ, T. M. G.; MARTÍN, M. J. G.. **Vive el español**. Salamanca: Edirúa, 2001. Livro 2.

PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S.. **Gente**. Nueva edición revisada. Barcelona: Difusión, 2005. Livro 1.

SALVADOR, A. C. O.; SANTOS, L. V.. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira**: uma retrospectiva histórica. (2010). Artigo científico *disponível em*: [www.cchla.ufrn.br/humanidades/artigos/gt38](http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/artigos/gt38). Acesso em 17 de setembro de 2011.

SÁNCHEZ, B. S. (Org.). **Sueña**: español lengua extranjera. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001. Livro 3.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na aula de língua** / currículo – cultura – escrita. Campinas: Pontes, 2005.

WIDDOWSON, H. G.. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.



## DISCURSO DO/NO CONAR SOBRE O PLÁGIO PUBLICITÁRIO: construindo uma proposta de análise

Carolina Leal Pires<sup>57</sup>

### 1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE NOSSA TESE EM ANDAMENTO

No presente texto, apresentamos os primeiros desenvolvimentos da tese que desenvolvo no doutorado em Letras da UFPE sob orientação da professora Evandra Grigoletto. A proposta da tese, em linhas gerais, é compreender a questão do plágio na publicidade, tema polêmico e muito debatido, embora ainda pouco estudado, especialmente na área das ciências da linguagem<sup>58</sup>, lugar de onde partirá nosso olhar.

Mais especificamente, venho buscando analisar o *discurso sobre* o plágio publicitário que é (re)produzido no/pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar), organização não-governamental que regulamenta a publicidade no Brasil. Para isso, elegemos como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso francesa – especialmente os trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi –, restringindo o escopo da pesquisa a um *corpus* discursivo composto pelos autos processuais de 10 casos suspeitos de plágio e julgados no/pelo Conar durante o ano de 2010 em suas Câmaras do Conselho de Ética.

Nossa investigação tem como foco observar como as designações de plágio, imitação, criatividade e originalidade, constantes no Código do Conar, são (re)significadas nos discursos de acusação, defesa e julgamento dos casos

---

<sup>57</sup> Doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação da UFPE, bolsista CNPq ([carolinapires@hotmail.com](mailto:carolinapires@hotmail.com)).

<sup>58</sup> Na linguística, o plágio tem sido tratado em um contexto maior, isto é, dentro de pesquisas mais amplas sobre intertextualidade ou interdiscursividade, tais como a de Mozdzenski (2009) relacionada a videoclipes, ou mesmo as de Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e Orlandi (1992, 1996), que não se ativeram a um determinado gênero textual/discursivo. Essa, aliás, é a tônica do único trabalho sobre plágio que até então encontramos na área da publicidade: o do professor da ESPM e publicitário João Anzanello Carrascoza (2008), que aborda o plágio a partir da problemática mais geral da criação publicitária. Em outras áreas, no entanto, já encontramos estudos específicos sobre o plágio, como o de Valente (1996), na literatura, o de Schneider (1985), na psicanálise, e o de Leite (2009), no direito. Vale salientar, ainda, que observamos um crescente interesse pelo tema, especialmente nas áreas da linguística e da educação (talvez devido à preocupação com a prática cada vez mais comum do “Ctrl-C + Ctrl-V”), porém voltados ao estudo do plágio em textos acadêmicos e na internet.

suspeitos; também intentamos conhecer que diferentes saberes e vozes são mobilizados e articulados nesses discursos e como os sujeitos aí inscritos se posicionam com relação a tais saberes/vozes; buscamos examinar ainda como os sujeitos “acusador”, “defensor” e “jugador” realizam gestos de interpretação quanto à instauração de mesmos ou novos sentidos nas/das peças publicitárias em julgamento; por fim, objetivamos então relacionar essas interpretações a noções teóricas da AD para conceituarmos o plágio enquanto fenômeno discursivo.

Interessa-nos, sobretudo, ao empreendermos esta pesquisa, analisar como o plágio é discursivizado no/pelo Conar a fim de identificarmos como se constroem as fronteiras do que é ou não considerado um plágio publicitário nesta/por esta<sup>59</sup> instituição.

## 2 POR QUE ESTUDAR O PLÁGIO PUBLICITÁRIO?

Já há algum tempo, como publicitária, tenho me deparado com discussões em torno de suspeitas de plágio nessa área que surgem aqui e acolá, seja em listas de discussão na internet, seja em conversas com amigos, seja ainda em revistas e sites especializados ou não em publicidade.

Os debates – geralmente calorosos, vale ressaltar – dividem opiniões: de um lado, encontram-se aqueles que defendem a impossibilidade do novo, do original, ideia traduzida na máxima, repetida por muitos publicitários, “nada se cria, tudo se copia”<sup>60</sup>, sendo o plágio, portanto, algo inevitável; na outra ponta, estão os que veem o plágio como prática antiética, antiprofissional, que pressupõe uma ação desonesta e, assim, condenável. As discussões ora se voltam, ainda, para ponderações sobre se o caso constitui mesmo um plágio ou se não seria uma mera coincidência ou então apenas uma “referência”, uma “homenagem”, uma “paródia” etc.

---

<sup>59</sup> Estamos utilizando o par no/pelo quando nos referimos aos julgamentos, para marcar a diferença entre o discurso da acusação e da defesa (que circulam *no* Conar) e o discurso do julgamento (que seria a decisão tomada *pelo* Conar). Isto porque, apesar do discurso de julgamento ser constituído também pelo discurso de acusação e de defesa, a decisão tomada *pelo* Conar irá legitimar alguns dizeres destes discursos, e interditar outros. Além disso, os autos dos processos não são divulgados à sociedade, apenas o “resumo da decisão”, elaborado pelo relator do Conar (explicarei um pouco mais o rito processual do Conar no item metodologia deste projeto).

<sup>60</sup> Paródia (atribuída ao comunicador Chacrinha) da lei de conservação das massas, do químico francês Lavoisier: “na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”.

Na maioria dos debates que surgem diante de um caso suspeito de plágio, no meio de toda a controvérsia sobre o tema, pudemos observar que uma questão que, de uma maneira ou de outra, sempre aparece: o que seria um plágio, ou mais especificamente, o que seria um plágio publicitário? Poderíamos dizer que essa foi a pergunta que nos inquietou, nos provocou, nos impulsionou a realizar a pesquisa que estamos desenvolvendo no curso de doutorado em Letras.

Apesar de não ser um fenômeno recente, o plágio é um assunto atual. Isso porque, com a consolidação das leis de propriedade intelectual, que difundiu as garantias dos direitos autorais, e com a disseminação do uso da internet, trazendo maior circulação da informação em todo o mundo, os casos de acusação de plágio têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, quer no âmbito da criação artística, literária ou científica. Músicas, quadros, livros, trabalhos acadêmicos são, com frequência, colocados em suspeição de terem sido copiados de criações anteriores. Tendência da qual a publicidade também não escapa, como bem observa Carrascoza (2008) e como aponta o grande número de casos suspeitos julgados pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar)<sup>61</sup> nos últimos anos.<sup>62</sup>

Tradicionalmente mais discutido na área jurídica, ainda que o termo não esteja citado na Lei nº 9.610 que versa sobre o direito autoral no Brasil (1998), nesse

---

<sup>61</sup> Organização não-governamental que regulamenta a ética publicitária no Brasil, visando à aplicação do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, aprovado durante o III Congresso Brasileiro de Propaganda ocorrido em 1978. Sua missão é assim definida em seu site: “Impedir que a publicidade enganosa ou abusiva cause constrangimento ao consumidor ou a empresas. Constituído por publicitários e profissionais de outras áreas, o CONAR é uma organização não-governamental que visa promover a liberdade de expressão publicitária e defender as prerrogativas constitucionais da propaganda comercial. Sua missão inclui principalmente o atendimento a denúncias de consumidores, autoridades, associados ou formuladas pelos integrantes da própria diretoria. As denúncias são julgadas pelo Conselho de Ética, com total e plena garantia de direito de defesa aos responsáveis pelo anúncio. Quando comprovada a procedência de uma denúncia, é sua responsabilidade recomendar alteração ou suspender a veiculação do anúncio. O CONAR não exerce censura prévia sobre peças publicitárias, já que se ocupa somente do que está sendo ou foi veiculado. Mantido pela contribuição das principais entidades da publicidade brasileira e seus filiados – anunciantes, agências e veículos –, tem sede na cidade de São Paulo e atua em todo o país. Foi fundado em 1980.” (Disponível em: <http://www.conar.org.br/html/quem/missao.htm>).

<sup>62</sup> Nos quatro primeiros anos de atuação do Conar (entre 1995 e 1998), foram realizados 32 julgamentos de casos suspeitos de plágio; dez anos depois, em igual intervalo de tempo (entre 2005 e 2008), foram 106 julgamentos.

campo encontramos muitas definições para o conceito de plágio. Uma delas, dada por Leite (2009, p. 21), caracteriza-o como “a cópia, dissimulada ou disfarçada, do todo ou de parte da forma pela qual um determinado criador expressou as suas ideias, ou seja, da obra alheia, com a finalidade de atribuir-se a autoria da criação intelectual”. Outra, como “imitação servil ou fraudulenta de obra alheia, mesmo quando dissimulada por artifício, que, no entanto, não elide o intuito malicioso” (BITTAR, 1994, p. 150 *apud* LEITE, 2009, p. 22). Numa terceira definição, temos o plágio como o ato de “tomar uma obra alheia, no todo ou em parte, e atribuir-se a qualidade de autor [...]. O plagiário sempre procura disfarçar, astuciosamente, a semelhança entre a obra original e a sua” (LANGE, 1996, p. 43 *apud* LEITE, 2009, p. 21)<sup>63</sup>. Enfim, são essas ideias de cópia ou imitação de obra original, bem como de ato fraudulento e intencional e de apropriação indébita de autoria, que se repetem na maioria das definições do termo encontradas na literatura jurídica.

Curiosamente, no Código do Conar, não há uma definição do que seja plágio, sendo este apenas citado em um único artigo: “Este Código protege a criatividade e a originalidade e condena o anúncio que tenha por base o plágio ou imitação, ressalvados os casos em que a imitação é comprovadamente um deliberado e evidente artifício criativo”<sup>64</sup>. A leitura desse artigo 41 do Código do Conar nos leva, então, à nossa pergunta inicial – o que seria um plágio publicitário? – e a outras tantas mais: o que é uma publicidade original, uma publicidade criativa? Há diferença entre plágio e imitação? O que distingue um plágio de um “não-plágio”?

Essas questões mostram-se, contudo, um tanto capciosas, pois poderiam sugerir que estamos em busca de conhecer a “essência” do plágio publicitário. No entanto, afastamo-nos de uma aparente problemática ontológica quando entendemos que o plágio não existe em si, como explica Gallo (2004), mas se constrói discursivamente a partir dos dizeres sobre sua existência, sendo uma noção que adquire múltiplos e distintos sentidos conforme as determinações sociais, históricas e ideológicas nas

---

<sup>63</sup> Essas ideias de cópia ou imitação de obra original, bem como de ato fraudulento e intencional e de apropriação indébita de autoria se repetem na maioria das definições do termo encontradas na literatura jurídica.

<sup>64</sup> Art. 41, Seção 12 - Direito Autoral e Plágio, Capítulo II – Princípios Gerais. Disponível em: [http://www.conar.org.br/html/codigos/codigos%20e%20anexos\\_principios%20gerais\\_secao12.htm](http://www.conar.org.br/html/codigos/codigos%20e%20anexos_principios%20gerais_secao12.htm).

quais se produzem e circulam os discursos que o sustentam, que o questionam ou que o negam.

Estabelecido socialmente como uma organização legitimada a julgar casos suspeitos de plágio no Brasil, acreditamos que o Conar será um lugar privilegiado para observarmos o funcionamento de um discurso (ou de discursos) sobre o plágio, discurso(s) este(s) atravessado(s) por relações de poder e envoltos em intensas lutas ideológicas pela “verdade”, pela estabilização dos sentidos. Pensamos que, analisando esses confrontos discursivos, poderemos identificar que saberes<sup>65</sup> e vozes os diferentes sujeitos – de acusação, de defesa e de julgamento – mobilizam e quais (e por que) determinados saberes e sentidos se tornam dominantes na/para a caracterização do plágio nos casos julgados.

São por todos esses aspectos que ela, a tal pergunta motivadora, torna-se realmente instigante, a meu ver. Além disso, ao deslocarmos as discussões sobre o plágio da área do direito para a da Análise do Discurso, teremos a oportunidade de pensar, de teorizar o plágio enquanto fenômeno discursivo (talvez como um “subproduto do funcionamento discursivo do interdiscurso”, assim como Orlandi colocou o “meio-plágio”), situando-o em relação a conceitos como repetição, paráfrase, polissemia, memória discursiva e outros.

Esperamos assim trazer contribuições teóricas não só à Linguística ou, mais especificamente, à Análise do Discurso, como também para a Publicidade e o Direito<sup>66</sup>, duas áreas diretamente envolvidas com o nosso objeto que poderão encontrar uma aplicabilidade prática desse trabalho.

---

<sup>65</sup> Como o Conar é uma organização não-governamental, argumenta-se que suas regulamentações e decisões não produziram “resultados jurídicos” (BREVIGLIERI, 2005, p. 45). Porém, a visão do jurídico como restritivo ao domínio do Estado é refutada por grande parte dos sociólogos do direito (SOUTO, FALCÃO, 1999). De qualquer forma, acreditamos que saberes e sentidos da ordem jurídica estão fortemente atravessados no discurso do Conar, assim como da ordem da ética e da publicidade (além de outras ordens, como da economia e do senso comum, por exemplo), o que procuraremos identificar com a nossa pesquisa.

<sup>66</sup> Salientamos, contudo, que não buscamos, na nossa tese, estabelecer parâmetros mais “objetivos” que permitam identificar a configuração do plágio na publicidade (tal como se definiu um número de acordes iguais sequenciados, na música, ou, em trabalhos acadêmicos, a falta de referência em citações direta ou indireta de um autor), como alguns poderiam pensar e até desejar. Mas, ainda assim, acreditamos que as reflexões a que nos estamos propondo realizar poderão vir a contribuir nos debates sobre o plágio publicitário na medida em que busca lançar luz nos processos discursivos que se dão em torno dos julgamentos de casos concretos.

### 3 O PLÁGIO PUBLICITÁRIO SOB UM OLHAR DISCURSIVO

Para analisarmos e refletirmos sobre o plágio publicitário, não sob um viés jurídico (como tradicionalmente tem sido estudado o plágio de maneira geral), mas do ponto de vista da linguagem, escolhemos adotar como perspectiva teórico-metodológica a Análise do Discurso de linha francesa (ou apenas AD, numa abreviação do termo), apoiando-nos especialmente nos escritos de seu fundador, Michel Pêcheux, e colaboradores. Autores tais como Jean-Jacques Courtine, Eni Orlandi, entre outros, que, a partir de suas pesquisas, vêm se dedicando a revisitar os pressupostos da AD, colaborando assim para o seu desenvolvimento, também orientam nossas reflexões.

Dessa forma, ao elegermos a AD como quadro teórico e metodológico de nossa pesquisa, colocamos o discurso no centro das nossas investigações, compreendendo-o, na esteira de Mittmann (2003, p. 40), como “modo de existência histórico social da linguagem”. Enquanto objeto teórico – histórico e ideológico – da AD, o discurso não pode ser dissociado de suas condições de produção, dos sujeitos e sentidos que o constituem e por ele são constituídos. Isso porque o discurso é produzido socialmente, tendo como materialidade, ou condição de possibilidade, a língua (MITTMANN, *Ibidem*, p. 46) em seu imbricamento com a história e a ideologia.

Por ora, interessa-nos aqui frisar que a AD então concebe a linguagem como opaca, não transparente. Ou seja, para essa perspectiva, a relação entre o mundo e a linguagem não é direta, não se tratando do “mundo *em si*”, mas do “do mundo *para*” (ORLANDI, 1996, p. 28). Como nos esclarece Orlandi (*Ibidem*, p. 30): “diante de qualquer objeto simbólico ‘x’ somos instados a interpretar o que ‘x’ quer dizer. Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já lá, como evidência, o sentido desse ‘x’”. É justamente tornar evidentes esses sentidos o trabalho da ideologia, fazendo conduzir a interpretação de “x” em determinada direção. Ou, como diria Pêcheux (1975, p. 160):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim sob a “transparência

da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

A relação entre as palavras e as coisas – ou entre as designações e seus objetos de referência (os referentes) –, portanto, não é direta por antes ser efeito de um gesto<sup>67</sup> de interpretação, interpretação que a ideologia faz aparentar não existir, como se o sentido já estivesse lá. Ocorre que não há sentido sem interpretação, tampouco interpretação sem sujeito, nem mesmo sujeito sem ideologia e, sendo assim, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÉCHEUX, 1975, p. 160).

Assim, quando se fala em “plágio” (ou mesmo “plágio publicitário”), devemos entender que se trata de uma designação que suscita efeitos de sentido múltiplos, moventes, instáveis, cujo referente se constrói discursivamente, já que este, enquanto objeto do discurso, é também um ponto de vista do sujeito. Ou seja, o processo discursivo de designação e construção do referente se dá não sem disputas em torno da estabilização dos seus sentidos, não sem “confrontos de discursos” (GUIMARÃES, 1995, p. 74). Então, como havíamos ressaltado anteriormente, ao fazermos a pergunta “o que é um plágio publicitário?”, não estamos levantando uma questão ontológica, interessando-nos, de fato, entender o plágio enquanto construção discursiva, ou melhor, entender como se dá essa construção no/pelo *discurso sobre* o plágio publicitário, escolhendo nos ater à sua produção e circulação<sup>68</sup> no Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar)<sup>69</sup>, instituição que tem sido responsável por julgar os casos suspeitos de

---

<sup>67</sup> Orlandi (1996, p. 18) explica que o termo “gesto” procura marcar que a interpretação é um ato da ordem do simbólico (enquanto possibilidade de apreensão – sempre aberta, incompleta, sujeita à falha – do real).

<sup>68</sup> O *corpus* da pesquisa, como especificado anteriormente, é constituído pelos autos processuais de 10 casos suspeitos de plágio julgados no ano de 2010 no Conselho de Ética do Conar.

<sup>69</sup> Pensando na viabilidade da pesquisa, optamos por restringir o corpus aos 10 casos suspeitos de plágio julgados pelo Conar em 2010, pois, além de observarmos as discussões em um período recente, encontramos neste ano decisões tanto de arquivamento da representação (5 casos) quanto de alteração (3 casos) ou sustação (2 casos) da peça publicitária. Os autos dos processos são compostos pelos documentos oficiais de acusação, de defesa e de julgamento (este último reunindo relatório, parecer, voto e decisão), além das próprias peças publicitárias.

plágio na área de publicidade no Brasil<sup>70</sup>, constituindo-se um lugar privilegiado para a observação desse “confronto discursivo”.

Vale salientar, por fim, que o *discurso sobre*, para cujo funcionamento dirigimos especialmente o olhar em nossa tese, é de certo inquietante, pois, de acordo com Orlandi (1990a) e Mariani (1998), ele organiza as diversas vozes dos *discursos de* (dispersos, heterogêneos), institucionalizando os seus sentidos, produzindo uma disciplinarização, uma redução da memória do dizer. Representa, assim, “um lugar de autoridade”, já que a legitimidade<sup>71</sup> para “falar sobre” não é conferida a todos, estando aí implicada a questão do poder. Isso porque o *discurso sobre*, ao contrário do *discurso de*, apresenta um “mediador”, sujeito que se coloca entre o “objeto” de que se fala e o seu interlocutor. Esse mediador tem então o poder de “fixar sentidos, organizar relações e disciplinar conflitos” de sentidos (ORLANDI, 2008, p. 41).

No mais, pensamos ser a AD uma perspectiva teórica-metodológica que nos permite não só estudarmos a questão do plágio na publicidade, proporcionando a compreensão do funcionamento dos discursos sobre o plágio nessa área específica, mas também refletirmos sobre o próprio plágio enquanto um fato discursivo, que está às voltas com a tensão entre abertura e contenção de sentidos, entre os processos polissêmicos e parafrásticos da linguagem, entre o diferente e o mesmo, entre o novo e o já-dito (ORLANDI, 1983, 1990b). Propicia observar os movimentos discursivos da língua caminhando não só por um espaço de “manipulação de significações estabilizadas”, mas também de deslocamento, de “transformação do sentido”, ou seja, entre uma “força que visa manter a regularização” e outra, desreguladora, que “vem perturbar a rede dos implícitos” (PÊCHEUX, 1983a, p. 51; 1983b, p. 53). O plágio, visto sob uma ótica discursiva, coloca-nos, assim, numa “encruzilhada de um duplo jogo da memória”, como nos mostra Orlandi (1990b, p. 10). Estudá-lo não é, pois, um caminho fácil, mas desafiador...

---

<sup>70</sup> O Conar julga não só casos de suspeita de plágios, como várias outras “infrações” que ferem o seu Código de Ética, tais como publicidade enganosa ou abusiva e outras que desrespeitem os princípios de veracidade, responsabilidade social etc.

<sup>71</sup> Orlandi (2008, p. 42) ressalta que a legitimidade do “poder-dizer” é um efeito do discurso, tendo “uma relação constitutiva com as relações de poder, institucionalmente estabelecidas”.

## REFERÊNCIAS

BREVIGLIERI, Etiene. O CDC como instrumento jurídico-protetor das crianças no caso da publicidade enganosa e abusiva. **Pensar o direito**, São José do Rio Preto, a.2, n.1, 2005, p. 43-52. Disponível em: <[http://www.unilago.com.br/publicacoes/pensar\\_direito02.pdf](http://www.unilago.com.br/publicacoes/pensar_direito02.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. **Lei n. 9610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/02/02/lei-no-9610-de-19-de-fevereiro-de-1998/>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Do caos à criação publicitária**: processo criativo, plágio e *ready-made* na publicidade. São Paulo: Saraiva, 2008.

GALLO, Solange Leda. Plágio na internet. In: MORELLO, R. (Org.). **Giros na cidade**: saber urbano e linguagem. Campinas: Labeurb, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.

KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, Eduardo Lycurgo. **Plágio e outros estudos em direito de autor**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan, 1998.

MITTMANN, Solange. **Notas do tradutor e processo tradutório**: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

MOZDZENSKI, Leonardo. A intertextualidade no videoclipe: uma abordagem discursiva e imagéticocognitiva. **Contemporânea** – Revista de Comunicação e cultura, Salvador, vol. 7, nº 2. Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3679/2879>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli [1983]. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista** – discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990a.

\_\_\_\_\_. [1990b]. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. [1992]. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli [1996]. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Silêncio e implícito (produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Editora RG, 2008, p. 39-46.

PÊCHEUX, Michel [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. [1983a]. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. [1983b]. Papel da memória. In: ACHARD, P [et al]. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2007, p. 49-57.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Campinas: Ed. Unicamp, 1985.

SOUTO, Cláudio; FALCÃO, Joaquim. **Sociologia e Direito**: textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica. São Paulo: Pioneira: 1999.

VALENTE, Décio. **O plágio**. São Paulo: Ed. do autor, 1986.



# A RELIGIÃO MIDIATIZADA: análise discursiva da “oferta” no mercado ministerial

Catiane Rocha Passos de Souza<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O Discurso Religioso que se vale dos meios de comunicação como forma de evangelismo tende a atualização de sua materialidade conforme sua veiculação. Nesse contexto, as igrejas tornam-se agentes da mídia e os programas de evangelização formulam o dizer nos parâmetros da atualização. Buscando refletir sobre o processo de midiatização da religião procuramos reconhecer a resignificação dos componentes litúrgicos, por meio das marcas discursivas. Nesse contexto, elegemos como objetivo desse trabalho compreender os efeitos de sentido da “oferta” no culto religioso midiatizado, pois essa prática, como divulgada, é significada como atividade missionária, portanto indispensável ao “fiel”.

A fonte de observação para este trabalho é o Programa Vitória em Cristo (PVC doravante) do Ministério<sup>2</sup> do Pastor Silas Malafaia, vinculado à igreja Evangélica Assembleia de Deus<sup>3</sup>, maior representação nacional do movimento pentecostal. O Programa é exibido diariamente, em diversas emissoras de TV, entre as quais está o canal aberto Rede Bandeirantes de veiculação nacional. A representatividade do PVC no meio evangélico se pauta no histórico de 30 anos ininterruptos na televisão brasileira, com transmissão para redes internacionais nos últimos dois anos.

Fundamentamos a investigação nos postulados de filiação teórica da Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), cujo expoente apresenta-se na obra de Michel Pêcheux. O quadro teórico dessa filiação nos interessa pelo caráter político no tratamento das questões da linguagem, atreladas ao materialismo histórico e à

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela FACE; Especialista em Língua Portuguesa pela UESB; Mestre em Linguística pela UFAL; Docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA/Salvador ([cati-rocha@ig.com.br](mailto:cati-rocha@ig.com.br)).

<sup>2</sup> Conjunto de atividades desenvolvidas sob orientação de um ministro do evangelho, no caso do Programa Vitória em Cristo, o Pr. Silas Malafaia.

<sup>3</sup> Essa instituição comemorou, em julho de 2011, 100 anos de implantação no Brasil, sendo uma igreja amplamente difundida e da qual se desmembraram inúmeras outras denominações.

psicanálise, diante da possibilidade de relacionar a determinação de classe e o inconsciente na formulação de uma teoria do sujeito constituído pela ideologia.

## 2 A “ESPETACULARIZAÇÃO” DA RELIGIÃO

A relação entre a mídia e a religião pentecostal resulta de um processo sócio-histórico que bem representa a influência da mídia na sociedade moderna. Inicialmente, a criação de veículos de comunicação impressos, além da publicação de livros, folhetos e bíblias justificava-se pela necessidade de divulgação da crença. Esses veículos se resumiam a jornais e revistas, de caráter pedagógico e informativo.

As transmissões de rádio surgiram como atividade complementar à prática missionária tradicional, que se limitava, até então, ao envio de missionário a lugares, ainda não alcançados pela fé, para pregação, distribuição de bíblias e materiais impressos. A radiodifusão permitiu um grande alcance a um custo relativamente menor, além da pregação do cristianismo em países onde isso era ilegal e os missionários eram banidos. O objetivo do uso da mídia de massa era converter as pessoas ao cristianismo e fornecer ensino e apoio aos crentes.

A partir da década de 60, com a popularização da televisão, os evangelistas do rádio passaram a produzir programas de televisão. No Brasil, esse processo foi mais lento, “na década de 1940, [a Assembleia de Deus] passou anos discutindo se era ou não ‘pecado’ ouvir rádio, e repetiu a discussão nas décadas seguintes sobre o uso da televisão. Perdeu o trem da História” (ALENCAR, 2010, p.135).

O “trem da História” a que se refere Alencar (2010) relaciona-se à dimensão que a mídia de massa ocupa nas relações sociais. A televisão, por exemplo, exerce simultaneamente diversas funções sociais, como pedagógica, informativa, lúdica, além de outras. Dentre as mídias é o produto “talvez mais apto que outros a fabricar imaginário para o grande público, isto é, um espelho que devolve ao público aquilo que é a sua própria busca de descoberta do mundo” (CHARAUDEAU, 2007, p.223). Fora desse espaço, a igreja resistia a algo inevitável: a tecnologia.

## 2.1 A oferta do/no Mercado Ministerial

Na “espetacularização” da religião os meios não são apenas instrumentos, determinam também o dizer e seus efeitos de sentido, ressignificando também os elementos do culto. A oferta é um desses elementos que sempre fez parte do ritual religioso, na entrega de objetos, alimentos, sacrifícios de animais ou na doação de bens e quantias, formas que variaram ao longo da história do Cristianismo.

Na atualidade há um apelo muito incisivo quanto à oferta na forma de doação de quantias, principalmente pelos programas evangelísticos. Nas igrejas, além das ofertas, os dízimos são a principal fonte de recurso financeiro, a diferença entre ambos, é que o dízimo é a doação do valor de 10% em cima da renda mensal do crente, e figura como algo obrigatório para a plenitude do “servo de Deus”, a oferta não é indicada em valores, nem frequência, varia conforme a disponibilidade de cada um.

Os programas de televisão não são institucionais, como as igrejas, por isso não usam o termo “dízimo”, mas requerem a oferta como necessária para a sobrevivência da “obra evangelística”, qualificam-na como obrigatória, regular e com valor determinado. Essa prática, como divulgada, é significada como atividade missionária, portanto indispensável ao “fiel” que pretende cumprir a “determinação divina” sobre a propagação do evangelho de Cristo.

No Programa Vitória em Cristo, por meio de chamadas pelo próprio apresentador ao final dos sermões, na forma de legendas (como se observa na imagem abaixo), em falas de convidados<sup>4</sup>, e também no site, há solicitações de ofertas para manutenção do programa na televisão.

---

<sup>4</sup> Os mais frequentes são os pastores norte-americanos Morris Cerullo e Mike Murdock.

Figura 1: Legenda com pedido de contribuição – PVC



Fonte: Programa Vitória em Cristo, exibição na TV em 04/07/11.

Para esse propósito são convocados “Parceiros Ministeriais”, expressão usada para se referir às pessoas que contribuem. O termo “parceiro ministerial” significa que o cristão ao contribuir torna-se integrante do ministério – deixa de ser simplesmente um contribuinte, ou seja, cumpre a missão em “parceria” com o outro, participa do cumprimento ao chamado em realizar a “obra de Deus”.

Os “Parceiros Ministeriais” são classificados, segundo o valor de sua contribuição, em Parceiro Gideão, Parceiro Fiel e Parceiro Especial. O parceiro Gideão contribui com o valor mensal de R\$1000, o Parceiro Fiel com o valor de R\$ 30,00 e o Parceiro Especial com o valor de R\$ 15,00, mensalmente.

O termo Parceiro Gideão faz alusão ao personagem do Antigo Testamento num episódio heroico do povo de Israel: “Então o anjo do Senhor lhe apareceu, e lhe disse: O Senhor é contigo, varão valoroso. (...) Vai nesta tua força e livrarás a Israel da mão dos midianitas; porventura não te enviei eu?” (Juízes 6.12-14). A utilização do nome Gideão produz sentido de que é a vontade de Deus que existam outros Gideões, enviados por Deus, e por isso serão recompensados. Apenas essa modalidade de parceiro é nominada, fazendo referência às conquistas de Israel - povo de Deus - por meio de Gideão.

Todos os parceiros recebem um cartão identificador que garante descontos nas compras realizadas na Editora Central Gospel, e mensalmente recebem A Revista Fiel<sup>5</sup>, apenas o Parceiro Especial não recebe brinde mensalmente, ou seja, livro, CD, DVD, ou outro produto do ministério Silas Malafaia. Para se tornar um parceiro ministerial o indivíduo se cadastra pelo site ou entra em contato por telefone ou correio com a AVEC, o cadastro oficializa o ofertante e cria um imaginário de vínculo, o que reforça a obrigatoriedade e a sensação de “inadimplência” quando o acordo não é cumprido.

O termo “parceiro”, no sentido dicionarizado<sup>6</sup>, quer dizer camarada, companheiro, aquele com quem se joga. O seu coletivo faz referência a um grupo de pessoas unidas por algum interesse comum. É um termo muito usual nas relações comerciais ao se referir a clientes e a funcionários nos discursos em que silencia a hierarquização nessas relações a fim de reforçar o comércio como bem coletivo necessário à sociedade.

No universo empresarial, o termo “parceria” se associa à prática de associação de organizações que podem desenvolver atividades e projetos de interesses comuns, ou mesmo fortalecer projetos em andamento, criar novos negócios, ampliar conhecimentos, captar recursos, economizar, aumentar a capacidade, ou ainda preencher espaços importantes ainda não alcançados.

O uso do termo “parceiro” para designar o colaborador financeiro do programa suaviza a carga semântica de doação e o sentido de dar, o que transparece como realizar uma ação sem retorno. O efeito de sentido do termo “parceiro” indica um indivíduo que é integrante do “mesmo jogo”, da “mesma causa”, partilhando das mesmas coisas, dos mesmos direitos e deveres.

Ser um “parceiro ministerial” significa que, ao contribuir financeiramente, o indivíduo realiza a obra de evangelização executando seu dever enquanto cristão, ao mesmo tempo o sentido de parceiro permite ao contribuinte um caráter de igualdade na

---

<sup>5</sup> Publicação mensal que divulga as atividades promovidas pelo Ministério Silas Malafaia e os produtos das empresas ligadas ao mesmo.

<sup>6</sup> XIMENES, Sergio. Minidicionário Ediouro da Língua portuguesa. 2 ed. reform. SP: Ediouro, 2000.

valorização dos papéis, passa de colaborador a executor. Aos fiéis que se tornam parceiros é garantido o direito de reivindicar a “graça divina”, processo próximo ao que acontece nas igrejas em relação aos dízimos e ofertas, legitimando o gesto de exigir de Deus retorno pelo que foi “aplicado” na parceria.

Além do apelo aos irmãos financiadores e das vendas dos produtos, surgem frequentes campanhas de doação em prol do ministério, como a intitulada “Clube de 1 milhão de almas”, divulgada com o apoio do norte-americano Mike Murdock. A campanha funciona conforme o dizer da própria igreja<sup>7</sup>:

Faça parte desse clube, dando uma oferta voluntária no valor de R\$ 1.000 (hum mil reais), para nos ajudar a alcançar esse alvo. Cada vez que, por meio de nossos programas e eventos, conquistarmos uma vida para Cristo, contabilizaremos o número em nosso site. E, cada vez que você conquistar uma alma para Jesus, também poderá registrá-lo, clicando no link Clube de 1 milhão de almas, em nossa página na internet: [www.vitoriaemcristo.org](http://www.vitoriaemcristo.org).

“Oferta voluntária” é redundante, pois o ato de ofertar é espontâneo, portanto voluntário, o sentido de voluntariedade adjetivando oferta marca uma diferença da oferta nessa campanha da oferta mensal realizada pelos parceiros, assim indica que os parceiros cadastrados também podem participar das outras campanhas. Nesse sentido, a oferta dos parceiros ministeriais não é voluntária, transparece o sentido de obrigatoriedade.

O formato dessa campanha revela uma estrutura excludente, na qual nota-se que só faz parte do “clube” aqueles capazes de ofertar 1000 reais, os que não podem ou não desejam contribuir não tem o direito de registrar no *site* as almas conquistadas, ou seja, os novos adeptos à religião. O registro das “vidas alcançadas” contabilizado em números não apresenta nenhum dado pessoal dessas “vidas”, que se resumem a mais um número no painel digital, quantifica o resultado do evangelismo, cria os dados numéricos tão exigidos na sociedade moderna. Conquistar “uma alma para Cristo”, nesse sentido, nada mais é que acrescentar um número no registro eletrônico do site.

---

<sup>7</sup> <http://www.vitoriaemcristo.org/gutenweb/site/hotsite/clube1M-2011/>, acesso em 05/11/11, às 18h50min.

A metáfora<sup>8</sup> remete ao sentido de “clube” como lugar de socialização e recreação frequentado, em geral, por indivíduos da classe média ou alta que se associa e paga um valor mensal ou anual. O termo “alvo” se referindo “a 1 milhão de almas”, associa o sentido às práticas de esportes ou de recreação, em que os praticantes miram numa única direção, um foco.

A significação desses termos retoma a memória discursiva<sup>9</sup> dessas associações esportistas ou recreativas, nas quais a participação depende da condição financeira. Diferencia-se da situação de ser “parceiro”, na qual o cristão tem três opções de valores para ofertar conforme sua condição, o que amplia a possibilidade de participação. Para fazer parte do “clube”, o fiel deve ofertar mil reais, excluindo dessa associação grande parcela por se tratar de uma oferta considerável alta aos índices de renda dos trabalhadores brasileiros.

A configuração tecnológica do Programa Vitória em Cristo subsidia sua divulgação, seu estabelecimento e fortalecimento no meio midiático, por meio de outros veículos além da televisão, atingindo o diversificado público evangélico, não se limitando a apenas uma igreja ou um grupo específico. Na reportagem intitulada “Tecnologia a serviço de Deus: mensagens enviadas por SMS evangelizam e abençoam mais de 90 mil brasileiros” os dizeres relacionam o evangelismo às inovações tecnológicas:

Para pregar as boas novas, Jesus Cristo percorreu quilômetros a pé, de barco, montado em jumento, e contou com a ajuda de Seus discípulos. Ele é o nosso maior modelo de evangelista. Séculos se passaram, novos métodos e técnicas de evangelização surgiram. De porta em porta, ao ar livre, pela internet, por meio das mídias sociais como o facebook e o twitter, ou usando qualquer outra ferramenta, o que importa é seguir o exemplo do Mestre atendendo ao imperativo dele: “ide por todo o mundo, pregai o evangelho a toda criatura” (Marcos 16.15). (Revista Fiel, edição de maio de 2012, página 34).

---

<sup>8</sup> “Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 2010, p. 53).

<sup>9</sup> “Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010, p. 50).

A reportagem comenta o sucesso do uso de mensagens enviadas via celular, pelo Pastor Silas Malafaia e por sua esposa, e cita comentários de pessoas que receberam as mensagens e se sentiram abençoadas. Entretanto, não há nenhuma informação sobre o custo cobrado nesse tipo de evangelismo, via SMS, que é de R\$ 0,31 + impostos por mensagem, mas discretamente indica como fazer para obter o serviço:

De norte a sul do país, as mensagens de SMS, enviadas duas vezes por dia, alcançam mais de 90 mil brasileiros cadastrados no serviço da Avec. (Idem)

A aceitação e a proliferação das campanhas e das práticas em prol de recursos financeiros se justificam com base no objetivo evangelístico da igreja: “Ide por todo mundo, pregai o evangelho a toda criatura”. Ao crente que não se considera capaz de ir pessoalmente executar o evangelismo ou que é impossibilitado de cumprir essa missão, por questões de trabalho, doença, família, é indicado que contribua materialmente para que a mesma seja executada, e, dessa forma, se sinta também atendendo ao objetivo missionário.

Na seção Testemunhos da revista Fiel, maio de 2012, dos onze comentários de parceiros apenas dois não citam alguma recompensa material, os outros referem à contribuição como uma forma de receber benefícios, alguns, inclusive, são de pessoas não evangélicas, como o seguinte:

Foi só me inscrever como Parceiro, e no dia seguinte meu salário aumentou. Sou católico, mas admiro o pastor Silas, por isso contribuo para seu ministério. (Aristeu Fogaça dos Santos – São Paulo)

Enfim, como forma de recompensa a quem financia o evangelismo, há um discurso constante de retorno imediato, próspera compensação, derrame de bênçãos, que silencia o dizer de que quem não contribui está fora da graça de Deus.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse elemento do procedimento religioso – a oferta, que faz parte do culto sagrado, passou, no contexto de midiaticização da religião, a se significar como a comercialização de algo material pela bênção, o que coloca a graça divina no

mesmo paradigma, na forma de mercadoria. Funciona uma espécie de comércio, no qual a oferta é aquilo que é investido como garantia de um retorno seguro também na forma material, tornando-se imprescindível para a plena realização do cristão.

Os efeitos de sentido da prática de ofertar é que a atividade missionária para ser plena e espiritual deve ser expressa pela doação de bens materiais que simultaneamente evidenciam a fé. Dessa forma, as pessoas aplicam “valores” no ministério – na “obra de Deus”, esperando receber retorno também material, como se estivessem operando em uma transação financeira na bolsa de valores, nos bancos ou qualquer casa financeira, onde a aplicação produziria rendimentos.

A relação mercadológica naturalizada na prática de ofertar condiciona a crença, pois a submete às regras do mercado. Significar a benção divina como uma mercadoria que pode ser comercializada vincula a manifestação de Deus à aplicação. As relações de mercado, por sua vez, tornam-se garantia definitiva da real espiritualidade. No mercado ministerial, a graça divina significa na devolução aos fieis aquilo pelo qual já “investiram”.

Nesse mercado, a mercadoria não necessariamente precisa ser um objeto, mas qualquer coisa, um programa, a audiência, inclusive o próprio homem, ou o serviço. No caso do discurso religioso midiático, os bens de consumo são gerados por indústrias de música, literatura, e outros produtos, o que inclui o próprio Jesus, ou a salvação, nesse paradigma.

A lei do retorno inclui o crente que ascende financeiramente na dimensão de elevação espiritual e cria parâmetro de cristão abençoado. As relações de mercado, dessa forma, tornaram-se comprovação definitiva da verdadeira fé. O ato de dar ou não ofertas concentra o indicador de elevação espiritual e, portanto, de salvação. Os problemas e as mazelas da vida acabam sendo vinculados a esse gesto, quer dizer, se for ofertante é abençoado e será agraciado.

Na comercialização da fé, a graça divina praticamente é anulada, pois há um discurso sobre a obrigatoriedade divina em devolver ao crente aquilo pelo qual já pagaram. Dessa forma, a prova da crença se associa ao valor do que se possui na

realidade terrena. Assim, o gozo espiritual é alcançado na vida terrena e Deus se manifesta na forma de mercadorias e outros bens materiais.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gedeon. **Assembleias de Deus: origem, implantação e militância (1911-1946)**. São Paulo: Arte Editorial, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Sociedade Bíblica do Brasil. SP: CPAD, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

CLUBE DE 1 MILHÃO DE ALMAS. Disponível em: <http://www.vitoriaemcristo.org/gutenweb/site/hotsite/clube1M-2011/>. Acesso em 05/11/11.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad.E.P.Orlandi. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

REVISTA FIEL. Ano 08. Nº 84. Rio de Janeiro: Ediouro Gráfica e Editora. Maio de 2012.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua portuguesa**. 2 ed. reform. SP: Ediouro, 2000.



## AMARELO E SEM-VERGONHA: a criação mítica do herói nordestino

Dayane Rouse<sup>1</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Ariano Suassuna é conhecido pelo grande público como sendo um autor de “temas Nordestinos”. Seus personagens, em grande maioria, são pessoas humildes do povo, e devem valer-se da sua esperteza para sobreviver num mundo que lhes é adverso e onde os patrões são “maus”, porém estúpidos, e, portanto, facilmente manipuláveis.

Mario González, em *O Romance Picaresco* (1988), afirma que uma das condições primeiras para o surgimento do “herói” pícaro, que é, necessariamente um *anti-herói* por conta de sua natureza transgressora, é a *fome*. Os personagens principais da obra aqui analisada, a peça *Auto da Compadecida*, são os amigos Chicó e João Grilo, que, vivendo às margens da sociedade possuem, inegavelmente, fome.

Essa fome, porém, não consiste apenas daquela que pode ser apaziguada por alimentos. Podemos perceber, sobretudo na figura do amarelo sem-vergonha João Grilo, uma fome que, apesar de ser alimentada pela falta de comida, abarca mais que isso: ele carece, sobretudo, de justiça para os desmandos dos poderosos de sua cidade.

É nesse apetite por justiça, que só pode ser saciado através de pequenas e grandes vinganças, que encontramos a comicidade presente na obra. Mas, é também aí que encontramos a crítica à situação do homem simples do povo nordestino. E é onde encontramos, também, a propagação do grande Mito Nordeste: a Seca.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco, aluna do NEPLEV (Núcleo de Pesquisa em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual) ([daday\\_red@hotmail.com](mailto:daday_red@hotmail.com)).

## 2 PODER MÍSTICO: TEORIZAR-SE E REINVENTAR-SE COMO FORMA DE RESISTIR

Todo e qualquer povo busca uma maneira de se explicar, pois, a partir disso, ele passa também a se entender, e, no compreender-se, é possível achar o esteio para firma-se e afirma-se no mundo. É o que o torna mais “humano” face os outros povos, e o diferencia do restante dos animais. Questionar-se é, pois, mais do que descobrir-se: é fincar raízes, é eternizar-se.

A cultura, diz Ribeiro (1985), é a herança social de uma comunidade humana e se constitui através de:

[...] uma ordem particular de fenômenos que tem de característico sua natureza de réplica conceitual da realidade, transmissível simbolicamente de geração a geração, na forma de uma tradição que provê modos de existência, formas de organização e meios de expressão a uma comunidade humana. (p. 127).

Ao ser arrebatado por uma crença cultural, o homem incorpora, de maneira natural, uma determinada forma de pensar e agir no universo que o cerca. Ele passa a viver dentro de um código ético e moral que, sobrevivendo ao tempo, o guia e que acaba por servir de lente pela qual ele entende o mundo (LARAIA, 2006). É, pois, através de tal lente que ele passa a se ordenar no espaço social e no espaço individual a sua volta e no seu interior.

Sendo assim, a cultura de uma sociedade contribui para o desempenho e para a manutenção de suas condições de existência, sendo ela, também, sua grande fonte irradiadora de conhecimentos e crenças. Porém, longe de ser apenas molde fixo e oco do grupo social que a comporta (e que por ela também é comportado), a cultura é capaz de transformar-se e, ainda transmitindo segurança e solidez, adaptar-se às exigências de seu povo:

[...] atuam sobre a cultura fatores de persistência e de alteração de seu conteúdo que a cada momento se equilibram com respostas coletivas aos requisitos de sua sobrevivência e da reprodução de seu modo de vida através das gerações. (RIBEIRO, 1985, p.128)

Quando vista desse modo, a cultura se mostra viva e revela seu caráter atuante e acomodador, pois, ao mesmo tempo em que ela é construída pelo homem, esse também é traçado por ela. Mais do que apenas teorizar-se, o povo passa a adaptar essa teoria a sua realidade e, ao mesmo tempo, tenta moldar-se segundo essa teoria construindo, desse modo, uma base pela qual vai tentar dispor e alinhar tudo aquilo que lhe é fragmentado, inserto, desconstruído e misterioso.

As principais causas para a mudança e adaptação cultural, aponta Ribeiro (1985), são a criatividade -, que a reinventa e renova através da imaginação e das descobertas -, o contato com outros povos -, o que faz com que duas ou mais culturas se “toquem” e, em maior ou menor grau, se modifiquem -, e, por fim, os movimentos sociais de expressão.

Dentro daquilo que esse mesmo autor chama de ordem de componentes fundamentais (sistemas responsáveis pela manutenção cultural, geralmente inconsciente, de um povo), o sistema ideológico é o que ganha destaque em sua abordagem, e o que também irá se sobressair na nossa.

Tal sistema consiste, por sua vez, na expressão de toda a cultura, pois nele cada elemento atuante na cultura possui reflexo e referência, tenta se explicar e se movimenta. Importante apontar, também, que esse sistema tenciona ser réplica conceitual da realidade (RIBEIRO, 1985) e por isso acaba por exprimir essa realidade tal qual seu povo a enxerga.

O sistema ideológico resume-se, pois, como sendo a representação do *espírito* de um povo:

Seus conteúdos fundamentais são a linguagem, o saber, a mitologia, a religião e a magia, as artes, os corpos de valores éticos e a integração de todos eles em um *ethos* que é a concepção de cada povo sobre si mesmo em face dos demais (RIBEIRO, 1985, p. 129).

Esse sistema, o autor ainda aponta, se mostra ambíguo, pois tanto pode apresentar a realidade de objetivamente, como também pode reinventá-la e mistificá-la, garantindo, desse modo, a proliferação do mistério ao mesmo tempo em que supre a necessidade de explicações e complementações para a fragmentação na história e

na memória de um povo. O místico acaba, por muitas vezes, tido como algo que existiu de fato. O sistema ideológico é, dessa forma, a (re)criação simbólica do mundo.

Esse caráter deformador e mistificador da realidade se torna importante para nossa abordagem da região Nordeste, pois, através da teorização e mistificação sobre si mesmo, o povo nordestino definiu e ainda define, em grande parte, seu comportamento em relação aos outros povos e ante a si próprio, transmite seus conhecimentos para as gerações futuras através do tempo, e adaptando-se as transformações, resiste.

Em *Narrativa e resistência*, Bosi (2002) lembra a seu leitor que resistir é confrontar a própria força com a força outra, e que esse embate, antes de se exalar no âmbito estético, ocorre no campo ético. A arte, segundo ele, se envolveria não com a mera força de vontade, mas sim com intuição, a imaginação, a percepção e, não menos importante, a memória, não apenas dos artistas, como também a toda memória do povo a quem eles representam.

### **3 AMARELO E SEM-VERGONHA: JOÃO GRILO, HERÓI DA SUA GENTE**

Em *A Identidade cultural na pós-modernidade* (2011), Stuart Hall registra a instabilidade e a fragmentação do sujeito pós-moderno, ocasionados pela perda de um referencial norteador:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornado fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa compunham subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (p. 12).

Ele aponta que a desintegração da unidade interior acarreta na busca por ela, de modo que, agora, esse sujeito passa a perseguir a ideia de "fazer parte" de algo.

Como já foi dito anteriormente, movimentos sociais de expressão podem levar um povo a sentir necessidade, mesmo que inconsciente, de reinventar-se. Com a perda do poder político e econômico, o Nordeste perde também sua âncora, seu

referencial histórico e geográfico, perde aquilo que lhe oferecia esteio, o deixando desnorteado de si e na busca de algo que o conduzisse novamente.

Durante muito tempo, não se tinha noção de que região seria aquela. O Nordeste, aliás, era visto como filho bastardo da separação entre o Norte e o Sul do país. E, como bastardo, era excluído e visto como um “problema” pelo restante do território nacional.

Com o intuito de caminhar com as próprias pernas e se reerguer, o Nordeste “surge” através da copula tardia e apressada da tradição com a modernidade:

O espaço “natural” do antigo Norte cedera lugar a um espaço artificial, a uma nova região, o Nordeste, já prenunciada nos engenhos mecânicos ciclóticos usados nas obras contra as secas, no final da década anterior. [...] Rompem-se padrões de sociabilidade tradicional. (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 39)

Dessa fissura nos padrões tradicionais nasce um novo tipo de arquitetura, as cidades tomam nova forma, o mapa, um novo formato. Era preciso, pois, criar também uma nova imagem para essa região que nascia.

E, no verbo “criar”, encontramos a palavra-chave para o discurso saudosista e regionalista que na região iria tomar fôlego e levantar bandeira. Uma saudade coletiva se torna o elemento norteador para essa recriação da região, e todo o povo passa a olhar para trás, volta-se para a história de seu território, com olhos famintos e saudosos, e, deformando e mistificando o passado, acaba por formar a realidade presente, mesmo que de maneira inconsciente.

Ao transformar e recriar a “verdade” da história de sua região, o povo nordestino acabou por, também, recriar e transformar a própria história, o que aponta para o que Albuquerque Jr (2011) também observa: olhar para trás com saudade e mistificando o passado foi uma das formas encontradas pelo Nordeste para sobreviver.

Cria-se, desse modo, a partir da mescla do discurso saudosista e regionalista, um Nordeste *inventado*, uma verdade produzida a partir de vários discursos no fito de

gerar uma representação do que seria o “povo nordestino”. E, de todas as vozes tecidas na ânsia de ouvir o próprio canto e, também, de entoá-lo no restante do território nacional, ganhou destaque, se tornou robusta e proliferou aquela que canta o Nordeste como sendo área exótica do “O Sertão”:

[...] O sertão deixa de ser aquele espaço abstrato que se definia a partir da “fronteira da civilização”, como todo espaço interior do país, para ser apropriado pelo Nordeste. Só o Nordeste passa a ter sertão e este passa a ser o coração do Nordeste, terra da seca, do cangaço, do coronel e do profeta. (ALBUQUERQUE JR, 2011, p.117)

A imagem do Nordeste passa a ser intimamente ligada com a da seca, com a da pobreza, com a do povo humilde e carente. Sua população passa a ser representada como aquela que sente os males áridos de uma vida seca como o chão rachado de onde nasce o pé de mandacaru.

A seca se torna, desse modo, a grande anfitriã do Nordeste, pois, a partir das visões produzidas nele e nas regiões vizinhas, tem-se a impressão e de que ela só existe nele, e que o Nordeste só existe nela, pois

O tema da seca foi, sem dúvida, o mais importante, por ter dado origem à própria idéia de existência de uma região à parte, chamada Nordeste, e cujo recorte se estabelecia pela área deste fenômeno. (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 120)

Nessa nova região que desponta, a literatura, arma poderosa de proliferação de discursos, acaba por fazer vezes de história ao criar todo um arcabouço fornecedor de memórias: ela apreende os sentimentos gerados no esforço de compreender a realidade e os externaliza. Paulino e Cosson (2009) apontam como a literatura oferece ao homem a possibilidade da fuga de si para a vivência do outro.

E esse *encarnar no outro* através das palavras, por sua vez, alerta para a influência do texto literário na construção/desconstrução da nossa identidade individual e social. Ao entrar pela pele outra, nós acabamos por vivenciar a experiência alheia, de modo que o sentir do outro acaba, de certo modo, se tornando o nosso sentir.

Vivenciar o outro, desse modo, não é só desvendar a ele, mas também desnudar a nós mesmos: apropriar-se do alheio é instruir-se e adquirir, como aponta Campbell (2009), uma experiência de vida.

Partindo do princípio de que a literatura é capaz de preencher nossas próprias lacunas, é possível perceber que o Nordeste cria e criou sua própria Mitologia. E que essa foi e ainda hoje é, em grande parte, abarcada pelo restante do território nacional: seu grande Mito se torna a Seca, sendo seu Herói aquele que a vive.

Encontramos na peça *Auto da Compadecida* rastros de um Nordeste seco, faminto e corrupto, onde o pobre só tem chance de sobreviver se valendo da vaidade, ganância e estupidez daquele que está acima de si na escala social.

Podemos enxergar tal Nordeste através das trapaças de João Grilo e das histórias místicas, profanas e mentirosas contadas por Chicó. Mas, muito mesmo antes de conhecermos tais personagens na obra, podemos enxergar através da fala de quem nos conta a história, o Palhaço, a preocupação social da peça, e as denúncias de alguém que, ligado ao povo, procura fazer valer a voz deste:

Ao escrever esta peça, onde combate o mundanismo, praga de sua igreja, o autor quis ser representado por um palhaço, para indicar que sabe, mais do que ninguém, que sua alma é um velho catre, cheio de insensatez e de solércia. Ele não tinha o direito de tocar nesse tema, mas ousou fazê-lo, baseado no espírito popular de sua gente, porque acredita que esse povo sofre, é um povo salvo e tem direito a certas intimidades. (SUASSUNA, 2002, p. 23-24)

Temos, pois, no trecho acima transcrito, a confirmação da preocupação voltada para social de seu autor, Ariano Suassuna, que, assumindo a roupagem de um palhaço, figura ligada ao popular e ao riso, afirma abertamente que irá trazer para seu texto a voz humilde e sábia do povo, suas cores e seus cantares.

Para além de tal declaração, o autor trás, novamente, o homem nordestino para sua obra na própria composição desta, pois se utiliza do próprio povo como ingrediente principal de criação: a peça é formada pela utilização harmoniosa (e, porque não dizer, armorial) da literatura de cordel (vale lembrar que as histórias contadas por Chicó no decorrer da trama fazem parte de cordéis populares, bem como a própria

morte/ressurreição de João Grilo) com traços lingüísticos que demonstram tanto a posição social de seus personagens, como sua localização geográfica.

E embalando tudo isso, existe a visão “misticamente verdadeira” de um povo brasileiro e “cruelmente alegre” (SUASSUNA, 1997, p.42), bem como uma religião com caráter mágico e amparador. Assim como aponta o Palhaço, toda a peça vai apelar para a misericórdia, uma vez que ele “sabe que, se fôssemos julgados pela justiça, toda a nação seria condenada” (SUASSUNA, 2002, p. 24).

João encarna os sofridos, os magros de fome, os espertos por sobrevivência. Ele se apropria, de maneira a fazer rir, da imagem do sertanejo humilde e falto de carnes, mas que nunca desiste e que, vivenciando a seca, a vence, não a negando ou fugindo dela, mas sim a abraçando. E, nesse abraço, João Grilo converte-se de “amarelo safado” a herói de toda a região.

Ele se torna a representação da camada pobre Nordestina, e expõe de forma alegre os sabores e dissabores de uma gente que é, antes de tudo, gente, e cuja vida, assim como os “embrulhos” do amarelo Grilo, parece ser vivida através do improvisado. Na peça, pois, aqueles que menos sentem os males da seca, os mais abastados, são os primeiros a desanimar e a desistir de lutar depois da morte:

Padre:  
Você mesmo ouviu Nosso Senhor dizer que a situação era difícil.

João Grilo:  
É difícil quer dizer sem jeito? Sem jeito! Sem jeito por quê? Vocês são uns pamonhas, qualquer coisinha estão arriando. Não vê que tiveram tudo na terra? Se tivessem tido que agüentar o rojão de João Grilo, passando fome e comendo macambira na seca, garanto que tinham mais coragem. Quer ver eu dar um jeito nisso, Padre João?

Padre:  
Quero, Joça

João Grilo:  
Agora é Joça, hem? E você, Senhor Bispo?  
[...]

Mulher:  
Nós também. Nossa esperança é você.

João Grilo:  
Tudo precisando de João Grilo! Pois vou dar um jeito.  
(SUASSUNA, 2002, p.167-168)

Como pode ser observado, mesmo perante entidades divinas, e quando os demais já haviam se conformado com seu destino e caído em desânimo, João Grilo se mostra “atinado” para tudo a sua volta, suas respostas continuam rápidas e seus pensamentos permanecem afiados e precisos, de modo a “passar a perna” no próprio Satanás com a ajuda de Nossa Senhora.

É interessante ressaltar novamente que as personagens que, em vida, ficavam no topo da escala social são os primeiros a desistir, e que João Grilo, escória enquanto vivo, torna-se “herói” na medida em que não se abate. Diante disto temos, também, a inversão do anti-herói pícaro João Grilo em herói, pois é através da “conversa fiada” deste e de sua tramoia que as almas dos outros mortos se veem livres do Diabo.

Podemos ver, desse modo, que João Grilo não se entrega, nunca, às adversidades postas em seu caminho e, aqui, observamos misturadas às características de um personagem pícaro a imagem construída através de vários discursos (dentre deles, os literários) do Homem Nordestino como sendo, antes de tudo, um forte. Temos, porém, aqui, a construção da imagem do Nordeste pobre como sendo aquele que é, antes de tudo, um forte.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A força do Nordeste na obra estudada não se vale da força física ou de pura coragem; ela se vale da mente alimentada pela fome de seus homens e da valentia em enfrentar quem lhes é superior através da sagacidade e debaixo do nariz desses. É a coragem que “não é mais que a consequência do medo” (GONZÁLEZ, 1988, p.60). Medo do inferno, da seca, da fome e do desanimo.

Como já apontado nesse trabalho, é a esperteza a maior arma de João Grilo para sobreviver no mundo que tenta esmagá-lo. Esperteza e fé de que as coisas vão mudar. É a fé íntima, original e colorida de um povo sofrido e nordestino que reza com medo da solidão, pede milagres e, também proteção contra os males da vida e da morte:

João Grilo:

Valha-me Nossa Senhora,  
Mãe de Deus de Nazaré!  
A vaca mansa dá leite,  
A braba dá quando quer.  
A mansa dá sossegada,  
A braba levanta o pé.  
Já fui barco, fui navio,  
Mas hoje sou escaler.  
Já fui menino, fui homem,  
Só me falta ser mulher.

[...]

Já fui barco, fui navio,  
Mas hoje sou escaler.  
Já fui menino, já fui homem,  
Só me falta ser mulher.  
Valha-me Nossa Senhora,  
Mãe de Deus de Nazaré  
(SUASSUNA, 2002 p. 170)

No trecho acima citado podemos observar um modo muito particular de tratar a religião: o culto prestado a Divindade é divertido, alegre, tingido de muitas cores, enfeitado por lantejoulas, musical e com ares de intimidade. Mais parece festa que oração (HOLANDA, 1995). No versinho recitado por João Grilo percebemos essa característica brasileira de encarar a fé, a misturando com a cor local, trazida, como a própria personagem diz, por seu entrelaço com versinho de Canário do Pardo.

E a fé se mistura com a coragem de burlar seus obstáculos, pois os pícaros de o Auto da Compadecida não rezam apenas, eles se movimentam também rumo a seus objetivos (não podemos deixar de notar que a Santa só aparece depois de ter sido invocada por ele). João Grilo não espera que as coisas melhores ocorram apenas, ele luta com as armas que tem por essa mudança.

A esperteza, pois, se torna a arma de João para sobreviver no mundo que tenta esmagá-lo. Esperteza e a fé, que é íntima, original e colorida, de um povo sofrido que reza a fim de espantar a solidão, pedir milagres e, também, proteção.

É também uma forma encontrada para enfrentar o mundo e localizar-se nele, pois o Nordeste representado na obra e encarnado por João Grilo é o Nordeste dos sofridos, dos pobres. Não está sendo posto em questão neste trabalho se era, ou

não, a intenção de Suassuna corroborar para a criação literária de um Nordeste que dialogasse em acordo com a visão hegemônica de Nordeste.

O que está sendo apontado aqui é que essa congruência existe. E que ela se torna válida na medida em que aceitamos que dentro do grande Nordeste existem vários outros nordestes e, em dentre esses, existe, sim, um nordeste seco.

O Nordeste não é Sertão, o Sertão não é exclusividade do Nordeste, mas o Sertão Nordestino existe, e é esse o Nordeste encontrado na obra de Ariano Suassuna. Um Nordeste seco, porém vivo e pulsante, como o povo que o povoa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de, **A invenção do Nordeste e outras artes**, Recife: FJN, 2001;

BOSI, Alfredo, **Literatura e Resistencia**, São Paulo: Cia das Letras, 2002;  
CAMPBELL, Joseph, **O Poder do Mito**, com Bill Moyers; org. por Betty Sue Flowers; tradução de Carlos Felipe Moisés – São Paulo: Athenas, 27<sup>o</sup> ed., Junho, 2009;

GONZÁLEZ, Mário. **O Romance Picaresco**, Editora ática: São Paulo, Série Princípios, 1988;

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed., 1. Reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011;

HOLANDA Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, 26<sup>a</sup> Ed. 34<sup>a</sup> reimpressão. Companhia Das Letras: São Paulo, 1995;

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**, 19<sup>a</sup> Ed. Jorge ZAHAR Editor: Rio de Janeiro, 2006;

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. in: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K (org). **Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas**, São Paulo: Global, 2009;

RIBEIRO, Darcy, **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**, 2<sup>o</sup>ed. 12<sup>o</sup> reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1995;

SUASSUNA, Ariano, **Auto da Compadecida**, 34<sup>o</sup>ed, 9<sup>o</sup> Impressão – Rio de Janeiro: AGIR, 2002.

SUASSUNA, Ariano. **O Movimento Armorial**, Separata da Revista Pernambucana de Desenvolvimento, v.4 n. 1 jan/jun, Recife, 1997.



# **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA AGÊNCIA DE TURISMO: educação profissional no NEL**

Elizabeth de Oliveira Camelo<sup>1</sup>

## **1 INTRODUÇÃO**

Fundamentado na idéia de que o aprendizado da Língua Inglesa pode contribuir para o desenvolvimento e formação do sujeito em sociedade, o que se pretende neste estudo é apresentar uma discussão teórica e metodológica a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa para a formação profissional na área do turismo. Trata-se de uma análise preliminar dos dados da pesquisa “O ensino de língua inglesa por meio dos gêneros orais e escritos em uma agência de turismo: formação profissional no NEL”, proposta para o Mestrado em lingüística na UFPE. O foco dessa pesquisa é o trabalho com práticas sociais, ativando assim as capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) dos estudantes, priorizando o trabalho com gêneros como sendo instrumentos de referência para o nosso agir com a linguagem. Aplicando o conhecimento de Língua Inglesa na área profissional do turismo, torna-se possível uma maior variedade de oportunidades de trabalho, para esses estudantes, para a copa de 2014, tornando a aprendizagem da língua estrangeira mais significativa para esses sujeitos.

## **2 QUESTÕES TEÓRICAS: o ensino-aprendizagem de língua inglesa**

Com o surgimento de novos estudos (BRONCKART, 1999; MOITA-LOPES; MARCUSCHI, 2008) acerca do ensino de linguagem e atividades de leitura em sala de aula, e a partir de uma nova concepção de ensino de línguas, focada na perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual, segundo Liberali (2008, p.22), “Os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo”, torna possível a configuração de uma nova metodologia de ensino que contemple língua e sociedade, o uso real da linguagem e sua participação na construção da cultura dos povos que a utilizam.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação da UFPE ([lizcamelo@hotmail.com](mailto:lizcamelo@hotmail.com)).

Neste momento, o trabalho com linguagem em sala de aula passa a ter, além da análise lingüística, aspectos mais relevantes ao uso e função dos mais variados textos em seus contextos sociais, com ênfase em aspectos lingüísticos e discursivos (BRONCKART, 1999).

Em relação ao ensino de língua inglesa e seus princípios (LARSEN-FREEMAN, 2003), devemos considerar alguns aspectos relevantes à compreensão de sua abordagem nos dias atuais revisitando o trajeto do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil. A começar pela relação histórica existente entre Brasil e Inglaterra, que possibilitou um vínculo tanto político quanto econômico e comercial entre os países. A necessidade da aprendizagem da língua inglesa surgiu com a oferta de trabalho para brasileiros em empresas inglesas no Brasil. Daí para a oficialização do seu ensino formal foi questão de pouco tempo. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, o ensino de língua inglesa teve um grande impulso, e com isso começou a se pensar sobre metodologias de ensino da língua. Com o tempo, a língua inglesa assume a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (MACHADO, 2007).

Com a língua inglesa tomando parte dos requisitos necessários para a aquisição de conhecimentos indispensáveis ao enriquecimento cultural e aplicação desse conhecimento na vida social dos estudantes, será importante o tratamento do ensino de língua inglesa com base na concepção de atividade social (LIBERALI, 2009). Essa proposta surge dos estudos sócio-histórico-culturais (BRONCKART, 1999), os quais consideram que o conhecimento é construído por meio da interação entre os participantes num contexto social, histórico e cultural específico. Enfatizando ainda a existência de um objetivo nas ações realizadas no ambiente da aprendizagem, assim as atividades têm uma aplicabilidade social que atenderá as necessidades de determinados sujeitos, assim como afirma Liberali (2009, p.18)

[...] uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares. Na base de toda atividade humana está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades.

Com isso, possibilitando aos estudantes uma participação mais efetiva no contexto social em que vivem, tornando a aprendizagem mais significativa e eficaz.

Assim sendo, com vistas a possibilitar que o aluno amplie suas possibilidades de participação social, tanto pelo aprendizado da língua quanto pelas reflexões propostas durante a realização dos trabalhos em sala de aula, torna-se fundamental a realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) dos estudantes. A respeito dessas capacidades de linguagem, pode-se afirmar que se tratam de competências necessárias para a realização de um texto em uma situação específica de interação. Tais capacidades são classificadas em Capacidade de Ação – refere-se aos conhecimentos que contribuem para o reconhecimento dos gêneros e sua função social – já a capacidade discursiva trata da forma como o conteúdo é organizado e apresentado numa determinada prática de linguagem, e por fim a capacidade lingüístico-discursiva a qual está relacionada aos conhecimentos estruturais e de operações de linguagem.

Tanto a capacidade de ação, quanto as capacidades discursiva e lingüístico-discursiva, devem ser contempladas no decorrer do trabalho pedagógico, pois ao ter contato com determinados gêneros os estudantes devem saber reconhecê-los e identificá-los dentro de um determinado contexto social e atividade de linguagem, bem como ser de fundamental importância ter como base do trabalho lingüístico os gêneros como sendo instrumentos de referência para o nosso agir com a linguagem, pois como CRISTÓVÃO e NASCIMENTO (2005, p.38) ressaltam “ [...] os gêneros é que correspondem às unidades psicológicas que são as ações de linguagem.”

Sobre o trabalho com gêneros, SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p.76) lembram que “os gêneros não podem mais ser considerados instrumentos de comunicação, mas passam a ser objeto de ensino-aprendizagem”. Afirmam ainda que “o aluno encontra-se necessariamente num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.” Com isso, trabalhar com gêneros traz para o estudante a possibilidade de vivenciar, na escola, situações de comunicação em que

ele poderá participar e analisar os mais diferentes aspectos das práticas de linguagem.

No caso específico do ensino de língua inglesa, é necessário um trabalho que conduza os estudantes à construção do conhecimento cultural a partir do conhecimento lingüístico, a esse respeito Espar (2010, p.232) afirma que:

A aula de Língua Estrangeira facilita ou viabiliza que, por intermédio do discurso, se entre em contato com a própria e com outras visões de mundo, com a própria e com as diversas culturas; é facilitada uma aprendizagem assentada na reflexão e na interação acerca do por quê, para quê, como, etc., numa prática de aprendizagem que se indaga sobre a vida e a existência e a ação da palavra sobre o mundo.

Ainda sobre o ensino de LE, Lousada (2007, p.35) defende que “na aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes deveriam ser expostos a textos dos mais diferentes gêneros, para que possam estar aptos a interagir e agir nas diferentes esferas da atividade humana”, por isso a importância de um trabalho baseado na concepção de gêneros se considerarmos que nos manifestamos linguisticamente a partir deles.

A fim de priorizar o trabalho com gêneros por meio de atividades sociais, todo o procedimento pedagógico deve ser organizado na forma de sequências didáticas as quais SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p.97) definem com sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim sendo, as sequências didáticas, as quais são definidas por Schneuwly e Dolz (2004, p.52) como “instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíproca dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular”, devem ter em sua estrutura não apenas a análise de algum componente lingüístico, mas principalmente as produções desses gêneros, uma vez que é a partir dessas produções que os estudantes terão o domínio lingüístico e discursivo relativo ao gênero em foco na sequência.

A produção de tais gêneros implica na realização de *performances*, nas quais FUGA e DAMIANOVIC (2010, p.177 – 190) afirmam haver “um engajamento na atividade

social como um todo tendo em mente a imitação criativa para o desenvolvimento conjunto com pares mais socialmente mais experientes para a construção de novos significados ao mesmo tempo em que estão aprendendo a usar os significados que já existem”, possibilitando assim aos estudantes assumirem papéis sociais constitutivos de situações da vida cotidiana que são linguisticamente mediadas. O conceito de *performance* surge com a idéia do brincar, presente nos estudos de Vygotsky. A atividade de brincar (VYGOTSKY,2008),permite ao sujeito vivenciar práticas sociais específicas de determinado grupo cultural, e com isso ele poderá reconhecer, planejar, assumir diferentes papéis em contextos sociais diversos.

Portanto, a partir desses conceitos, é possível a realização de um trabalho que vise as práticas sociais como contexto de capacidades de linguagem, que ao serem vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem, trazem para o sujeito aprendiz a oportunidade de assumir papéis sociais e refletir sobre sua posição diante de situações sociais específicas, bem como utilizar adequadamente os discursos que contemplem as especificidades dessas situações sociais.

### **3 O TRABALHO COM GÊNEROS: a linguagem em uso**

Quando se propõe um trabalho com linguagem voltado para a atividade social realizada por meio dos gêneros discursivos (textuais), está se considerando a importância dessa atividade como meio de interação social, na qual a linguagem se realiza no contexto de uso em situações significativas. Assim sendo, o ensino de línguas contemplará o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004) que possibilitarão a formação de um sujeito reflexivo e participativo na sociedade, pois, assim como afirma Abreu-Tardelli (2007, p.75) “Ensinar gêneros de textos para nossos alunos significa instrumentalizá-los com as ferramentas de que precisam para agir no mundo em que vivem [...]; o ensino de gêneros é uma forma concreta de possibilitar a formação desse cidadão no contexto escolar”.

No caso do ensino de língua inglesa, essa perspectiva de trabalho com gêneros discursivos pode também contribuir para o desenvolvimento desse sujeito participativo, trabalhando com práticas sociais e ativando as capacidades de ação,

discursiva e lingüístico-discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) dos estudantes, priorizando o trabalho com gêneros como sendo instrumentos de referência para o nosso agir com a linguagem, assim como afirma Lousada (2007, p.35) “na aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes deveriam ser expostos a textos dos mais diferentes gêneros, para que possam estar aptos a interagir e a agir nas diferentes esferas da atividade humana”. E é nesse agir que o estudante pode desenvolver habilidades, tanto orais quanto escritas na língua inglesa, podendo assim compreender tanto o funcionamento lingüístico-discursivo quanto os aspectos enunciativos constitutivos dos gêneros em estudo.

Na pesquisa em questão, o trabalho com gêneros (MARCUSCHI, 2008) possibilitará aos estudantes reconhecer os gêneros peculiares ao ambiente de uma agência de turismo, analisar seus aspectos lingüísticos e discursivos (BRONCKART, 1999; LOPES-ROSSI, 2002) e o papel da argumentação (LEITÃO, 2011) nesses gêneros, e poderão ainda, através da realização de *performances* (FUGA & DAMIANOVIC, 2010) vivenciar os diversos papéis sociais presentes nessas atividades lingüísticas. Sendo assim, o conhecimento de língua inglesa não se limitará apenas ao estudo da língua como conjunto lexical e gramatical específicos de uma cultura, mas será também tratada como instrumento de ação social (LIBERALI, 2009) com gêneros que possibilitam uma interação com a realidade.

#### **4 ANÁLISES PRELIMINARES: a pesquisa em construção**

Com vistas ao desenvolvimento das habilidades orais e de compreensão escrita em língua inglesa, esta pesquisa propõe o trabalho com gêneros orais e escritos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) particulares ao ambiente de uma agência de turismo, sendo esses gêneros o discurso da recepcionista ao receber o cliente, o discurso do cliente ao expressar seus desejos e necessidades, o discurso do agente de viagem e os gêneros constituintes dos brochures. Para tal trabalho está sendo elaborado um material didático composto por sequências didáticas que focam atividades com gêneros orais e escritos em uma agência de turismo. Esse estudo tem como foco a capacitação de estudantes de língua inglesa, advindos de escolas públicas e que são alunos do NEL (Núcleo de Estudos de Línguas) da Escola Ministro Jarbas Passarinho, no município de Camaragibe, para as oportunidades trazidas pelo

mercado de trabalho (MOITA-LOPES, 2001) gerado com os eventos esportivos internacionais que ocorrerão no Brasil, especificamente em Pernambuco.

Para a realização e o desenvolvimento dessa pesquisa, foram focados alguns pontos considerados norteadores desse estudo, dentre os quais a questão de quais capacidades de linguagem são necessárias para o desenvolvimento da produção e compreensão oral e compreensão escrita do aluno de língua inglesa para o trabalho numa agência de turismo, tendo em vista que são essas capacidades que os tornarão profissionais competentes no contexto de trabalho que pretendem atuar.

Um outro questionamento importante para o desenvolvimento da pesquisa seria o de que forma um material didático pode contemplar tais capacidades de linguagem para essas poderem ser trabalhadas nas aulas de língua inglesa de um NEL voltado para alunos de escolas públicas estaduais de Pernambuco, pois é no material didático proposto que serão contempladas atividades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Será também essencial analisar no decorrer da pesquisa como se caracteriza a organização argumentativa nos gêneros presentes no ambiente de uma agência de turismo, e como essa argumentação pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem no aprendizado de língua inglesa, para com isso ser contemplada uma análise tanto dos aspectos lingüísticos quanto dos discursivos característicos dos gêneros em questão.

Tendo em vista que se trata do momento inicial da pesquisa, o que se pode expor como análise e resultados é a abordagem das capacidades de linguagem dentro do material didático proposto para o trabalho em sala de aula. Com base nas questões norteadoras dessa pesquisa, objetiva-se o desenvolvimento das capacidades de linguagem, por meio de atividades focadas em gêneros orais e escritos em uma agência de turismo. Para tanto, a tabela abaixo demonstra a organização das sequências didáticas que compõem esse material e a abordagem dos conteúdos nos gêneros específicos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.



|  |   |
|--|---|
| <p><b>LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</b><br/>(Continuação)</p> | <p>( ) What's your address?<br/> ( ) What's your full name?<br/> ( ) Are you travelling alone?<br/> ( ) What's your name?<br/> ( ) Where do you live?<br/> ( ) Do you have a daytime number I can call if necessary?<br/> ( ) What's your telephone number?<br/> ( ) What's your address?</p> <p><b>Complete with the correct question word:</b></p> <p>a) _____ are you going with? <i>I'm going with my family.</i><br/> b) _____ do you want to go to? <i>We want to go to South America.</i><br/> c) _____ old are your children? <i>They are 13 and 10.</i><br/> d) _____ hotel do you prefer? <i>We prefer the one near the beach.</i><br/> e) _____ are you leaving? <i>We leave next month.</i><br/> f) _____ are you staying? <i>Just for a week.</i><br/> g) _____ is this bag? <i>It's mine.</i><br/> h) _____ is the airplane ticket? <i>It's USD \$200,00.</i></p> |
|--|---|

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a um mercado emergente no estado de Pernambuco, vimos necessária a elaboração e realização de um material didático mais direcionado para a área do turismo objetivando assim incrementar oportunidades de trabalho desses estudantes nessa área. Portanto, um trabalho focado nas práticas sociais como contexto de capacidades de linguagem, sendo essas vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem, proporcionam para o sujeito aprendiz a oportunidade de assumir papéis sociais e refletir sobre sua posição diante de situações sociais diversas, tornando-o capaz de utilizar adequadamente os discursos que contemplem as especificidades das mais situações sociais.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.S. Elaboração de Sequências Didáticas: Ensino e Aprendizagem de Gêneros em Língua Inglesa. In: DAMIANOVIC, M.C. (org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté-SP: Cabral. p. 73-85, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. & E. L. NASCIMENTO **Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do Interacionismo Sócio-Discursivo.** In: KARWOSKI et al (orgs) *Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino.* P. 35 – 59. 2005

DAMIANOVIC, M. C. C. C. L. . Aprender Inglês para não perder o bonde da história. SOLETRAS (UERJ), v. 12, p. 20-31, 2006.

DIONISIO, A. P. et al (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

FUGA, V. & DAMIANOVIC, M. C. **Ensinar a Língua Inglesa:** por uma performance do ser além para ser outro. In: MOURA, V. & DAMIANOVIC, M. C. & LEAL, V. O Ensino de Línguas: Concepções e Práticas Universitárias. Coleção Letras. Programa de Pós Graduação em Letras. Editora Universitária da UFPE. Recife: 2010. p177-190.

FUGA, V.; DAMIANOVIC, M. C. **A Pesquisa Crítico-colaborativa:** por uma educação monista de totalidades. Campina Grande. EDUFPG. P. 173 – 201, 2011.

KARWOSKI, A. M. et al (orgs.). **Gêneros textuais:** reflexão e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. G. V. **O Desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil.** In: DELTA vol.15 special issue. São Paulo: 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300007&script=sci_arttext)  
Acessado em: 28/09/2011

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: OUP, 2003.

LEITÃO, S. (orgs.). **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. Campinas: Pontes, 2011 (no prelo).

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOPES-ROSSI, **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** São Paulo: Cabral, 2002.

LOUSADA, E. O Texto como Produção Social: Diferentes Gêneros Textuais e Utilizações Possíveis no Ensino-Aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, M.C. (org.). **Material Didático:** Elaboração e Avaliação. Taubaté-SP: Cabral. p. 33-42, 2007.

MACHADO, Rachel. et al. História do Ensino de línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. In: **Revista Helb** Ano 1 – nº 1. Brasília: 2007. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12)

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MOURA, V. & DAMIANOVIC, M. C. & LEAL, V. **O Ensino de Línguas: Concepções e Práticas Universitárias**. Coleção Letras. Programa de Pós Graduação em Letras. Editora Universitária da UFPE. Recife. p177-190, 2010.

ROTTAVA, Lucia. *et al* (orgs). **Ensino e aprendizagem de línguas**. Ed. Unijuí, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (1978).



## IDENTIDADES CONFUNDIDAS: a perspectiva da identidade de gênero no conto *Os confundidos*, de Osman Lins

Emerson Silvestre<sup>1</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Muito tem se falado sobre a construção de identidades. Podemos, de acordo com o pensamento de Kathryn Woodward (In Silva, 2012), estabelecer dois critérios básicos que nos auxiliam a entender como se dá essa construção: a identidade é um constructo simbólico e social. Simbólico no sentido de partir de imagens e linguagens que ilustram determinados comportamentos, por exemplo, o fato de uma pessoa gótica usar sempre roupas pretas. E social quando determinado indivíduo se percebe diferente do outro, e essa diferença passa a ser a primeira marca da construção de uma identidade na sociedade.

Partindo desse raciocínio, e da perspectiva da construção da identidade a partir de sistemas classificatórios e de oposições binárias, as diferenças que balizam a percepção do “outro diferente”, e dos binômios “eu e o outro”, “sagrado e profano” “emoção e razão”, nos deteremos a estudar a identidade de gênero sob a perspectiva da diferença.

À luz dessa teoria, procuraremos aplicá-la ao conto *Os confundidos*, de Osman Lins, buscando demonstrar como a construção da identidade de gênero, embasada na diferença simbólica e social entre o masculino e o feminino, parece se diluir perante a narrativa do conto, ora feita em primeira pessoa masculina, ora por um narrador feminino, e ainda por um suposto narrador onisciente de múltiplos gêneros.

A partir da criação ficcional de Osman Lins será feita uma reflexão sobre outro tema bastante frequente nos estudos culturais: a crise da identidade. Essa crise, tão comum na sociedade moderna, ressoa nos narradores de *Os confundidos* e nos faz duvidar dos limites invisíveis que a sociedade naturalmente impõe às identidades de gênero.

---

<sup>1</sup> Graduando no Bacharelado em Letras pela UFPE, bolsista do CNPQ ([emesilvestre@gmail.com](mailto:emesilvestre@gmail.com)).

O texto de Osman Lins enquanto material artístico possui algo de visionário quando sustenta formações de identidades atípicas se comparadas aos modelos impostos como “normais” pela sociedade. Não raramente encontram-se misturados homens e mulheres em papéis opostos e até mesmo a figura de hermafroditas. Esse aspecto do visionarismo também está presente em *Os confundidos* por meio das personagens e do narrador.

## 2 IDENTIDADES SUBVERSIVAS

Parece-nos, no mínimo, improvável pensar em identidade assim no singular. Se concebermos a construção de identidades a partir de fatores binários (masculino VS feminino; homem VS mulher etc.) veremos que a singularidade de identidades é impossível uma vez que para se construírem são necessárias, pelo menos, duas formas diferentes de significações identitárias.

Outro fator importante de ser observado é o de a construção de identidades ser feita por meio de juízos de valores, isto é, o surgimento de um novo comportamento social – que inevitavelmente acarretará em uma nova identidade – sempre se dá em comparação ao outro. Essa alteridade, por sua vez, não consegue se privar do juízo que a sociedade, embasada nos conceitos cristalizados das identidades ditas “normais”, faz dessas novas “versões” que surgem com o movimento natural das relações humanas.

Como exemplo, podemos citar as identidades construídas em relação à sexualidade. O conceito de heterossexualidade é aquele aceito pela sociedade, considerado como biologicamente normal, natural e, conseqüentemente, o sujeito heterossexual será aceito mais facilmente por essa sociedade que considera sua sexualidade como “a certa”. Contudo, se partimos do princípio de que a sexualidade é constructo histórico-social – como sugere Foucault – a concepção biológica da sexualidade (aquela em que o sexo biológico do ser humano é o fator determinante) passa a não fazer sentido, sobretudo com o advento da modernidade, em que as relações humanas tendem a seguir os afluentes do líquido impalpável nos transformando em seres indefinidos.

Essas outras formas de se entender a sexualidade, por exemplo, chocam-se diretamente com as já existentes – enquanto identidades legitimadas pela sociedade, pois, como se sabe, as relações homoafetivas são tão antigas quanto à heteroafetiva, a diferença reside, justamente, no reconhecimento social. Dessa forma, percebemos que a homossexualidade surge em detrimento da heterossexualidade e esse surgimento vem estigmatizado sob o signo da diferença, ou seja, a homoafetividade é diferente da heteroafetividade e por conta disso é inferiorizada. Esse juízo de valor – do que é melhor ou normal em oposição ao diferente e anormal – é, como sugere Silva (2012) o princípio mais direto de construção das identidades:

[...] as informações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc., incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2012, p. 75).

Ainda sobre as questões de sexualidade, esse princípio é válido também não apenas para a homossexualidade, mas para todas as identidades ligadas às práticas sexuais – é importante não confundir essas práticas com o sexo fisiológico – como a bissexualidade, panssexualidade etc. Essas identidades sofrem, ainda, o estigma do gênero, isto é, não raramente sexualidade está ligada ao masculino e ao feminino. De acordo com as concepções tradicionais de identidades, o homem precisa ser heterossexual e possuir características que o identifique como um ser do gênero masculino, a mesma coisa acontece com as mulheres.

Segundo Judith Butler (2001), a construção dos gêneros masculinos e femininos se dá por meio da repetição de determinadas características (roupas, trejeitos, linguagem etc.). Essa repetição causa um efeito de performance, isto é, como se o indivíduo estivesse representando um personagem, a diferença é que essa personagem é sempre fixa e é sempre reconhecida pelas mesmas características, causando a “ilusão” de naturalidade. Embebida da Teoria dos Atos de Fala, de Austin, Butler cria o conceito de performatividade, no qual acredita que:

A performatividade não é, assim, um “ato” singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). (BUTTLER in LOURO, 2001, p. 167).

Essa performatividade dos gêneros corrobora com o estigma das identidades ligadas à sexualidade, quando, por exemplo, reforça a ideia de que o masculino está ligado à heterossexualidade e vice-versa.

Quando situamos historicamente essas discussões no contexto da modernidade, percebemos a fragilidade que envolve o conceito de identidade enquanto comportamentos cristalizados, homogêneos e estáticos. A modernidade forçou o homem a refazer-se enquanto ser vivente em coletivo, por isso a impossibilidade de se pensar em identidades únicas desvinculadas das novas formas de se pensar o eu e o outro.

Essas novas possibilidades fizeram surgir a necessidade de que esses grupos sociais menores – não do ponto de vista qualitativo, mas quantitativo – afirmassem suas identidades e exigissem igualdade perante as construções normativas de identidades. Em decorrência disso, várias revoluções apontaram nos movimentos sociais como o feminismo, e os movimentos *queers*. Ambos constituem-se não apenas como grupos revolucionários, mas também como manifestações artísticas e intelectuais. A Teoria *Queer* possui pesquisas em diversas áreas do conhecimento e hoje é um campo de estudo bastante respeitado. Segundo Spargo:

“Queer” pode funcionar como substantivo, adjetivo ou verbo, mas em qualquer caso se define contra o “normal” ou normatizador [...]. O termo descreve um leque diverso de práticas e prioridades críticas: leituras de representação do desejo pelo mesmo sexo em textos literários, filmes, música e imagens; análise das relações de poder sociais e políticas da sexualidade; críticas do sistema sexo-gênero; estudos de identificação transsexual e transgênero, de sadomasoquismo e de desejos transgressivos. (SPARGO, 2006, p. 8,9)

A Teoria *Queer*, bem como o feminismo, são respostas às imposições que vêm juntamente com a concepção de identidades enrijecidas. A identificação de traços e comportamentos *queers* em obras de arte, na sociologia, na psicanálise veio à tona,

mais fortemente, através dessa teoria, mas é importante observar que sempre houve a necessidade de externar essas outras possibilidades de identidades, sobretudo na arte, campo imagético por excelência em que as vontades são libertas em nome das sensações impostas pelas palavras, cores, sons e gestos.

Tendo em vista essas concepções, podemos afirmar que toda construção de identidade é, de certa forma, subversiva, uma vez que faz repensar o que já tinha sido estabelecido como legítimo e certo.

Como será visto, o texto de Osman Lins revela uma escritura que segue o curso dessa modernidade de múltiplas identidades, preocupada muito mais com as possibilidades e menos com a normatividade das coisas.

### **3 OS CONFUNDIDOS E A DESCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Como já foi citada, a literatura de Osman Lins se mostra visionária no que se refere aos temas abordados e à forma como essa escritura surge enquanto material artístico. Não raramente encontramos marcadores textuais que servem para identificar ou distinguir personagens, mas, muitas vezes, tais marcadores parecem não possuir função determinada, apenas existem no texto.

N' *Os confundidos*, em especial, observamos dois marcadores que possuem funções bastante claras: o travessão (–) indica a voz do personagem masculino e o travessão acentuado (‘–) marca a voz feminina. O enredo do conto é construído pelas vozes dos personagens e pela voz de um narrador que não possui nenhum marcador para indicá-lo. Esse narrador, por sua vez, não possui gênero determinado, ora parece ser homem, ora mulher. Essa indeterminação deixa o leitor em suspensão fazendo com que se duvide a respeito de quem fala nesses momentos. No decorrer do texto, ainda, os marcadores de feminino e masculino também se confundem e muitas vezes o discurso da mulher parece ser o do homem e vice-versa:

– Tivemos, eu e eu, muitas histórias felizes.

‘– Para o diabo com elas! Não quero horas felizes. Quero confiança e um pouco de respeito. Essas horas felizes veem cheias de veneno.

– Tudo na vida tem seu lado mau.

‘– Aqui todos os lados são maus, mesmo os que parecem bons. Aqui é o inferno.

Alguém abre as cortinas, corre as vidraças, e tudo permanece como antes, aqui é o inferno, o ar petrificado betuma esta janela aberta, aqui é o inferno (LINS, 2004, p.69).

Interessante observar que o conto narra a história de um casal em aparente crise conjugal, no qual o homem é consumido por um ciúme doentio. Nesse tocante, parece haver uma inversão de comportamento quando o homem começa a revirar a bolsa da esposa em busca de provas que afirmem qualquer adultério, isso porque, performativamente, essa atitude parece fazer parte do universo feminino. O último período da citação mostra a voz de um narrador que não é nem o homem nem a mulher, mas que reconhece o espaço tão bem quanto as personagens (onisciente), nesses momentos de narração – em que os marcadores textuais não aparecem –, a leitura confundiu-se ainda mais. A ausência dos travessões nesses trechos narrados constitui o ápice da noção de confusão de identidades e revelam a impossibilidade de se enquadrar os discursos em determinada personagem:

Dirigi-me ao quarto de dormir, permaneço na sala, com vagarosos gestos ponho o *negligé*, afago o rosto, a barba começa a apontar, volto para junto de mim, são leves meus passos, continuo sentado, não me levantei (LINS, 2004, p.67).

Ao lermos o trecho citado, não raramente nos fazemos a pergunta: quem levantou? Logo após, temos a resposta quando do surgimento da vestimenta feminina (*negligé*), mas logo depois somos surpreendidos pelo aparecimento da barba no rosto e finalizamos o instante de completa dúvida quando percebemos que tudo aconteceu ao mesmo tempo em que ninguém se levantou. Note-se que a escritura do conto se realiza sob a ótica da problematização dos discursos engessados e da desconstrução dos efeitos de performatividade quando, por exemplo, algum personagem veste um *negligé* e possui barba.

Rosana Teles (2004), em estudo sobre a obra de Osman Lins, sugere um estudo de *Os confundidos* partindo do princípio da visão circular do imaginário iniciando sua análise por meio de uma observação gramatical para compreender a concepção dos gêneros. Primeiramente, ela observa o emprego do artigo no título do conto. O artigo “os” transforma a palavra em substantivo o que caracteriza os próprios personagens,

pois estar confundido não é mais uma eventualidade, ou uma qualidade, mas já faz parte da essência das personagens (TELLES, p. 247).

Além disso, a estrutura dialógica do conto, em que as personagens deveriam conversar entre si numa sequência linear e com as desinências números-pessoais bem marcadas, se dilui por meio da inventividade da narrativa de Osman Lins, sempre desconstruindo o imposto para pensar em outras possibilidades de representações.

Essas outras representações demonstram que o indivíduo literário, à semelhança do indivíduo social, reflete a sensação de multiplicidade da sua identidade, ou melhor, reflete a impossibilidade de negar outras formas de se reconhecer e ser reconhecido.

Os personagens de *Os confundidos* vivenciam a incerteza do reconhecimento e percebem-se seres em busca de suas identidades: “Mas como, se perdi minha identidade e não sei mais quem sou?” (LINS, 2004, p.82). Essa perda de identidade é, como sugere Stuart Hall, uma das principais características da sociedade pós-moderna:

A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2011, p.7).

Desprovidos da estabilidade que engessava o reconhecimento das identidades, os indivíduos se encontram em constante busca e a consciência da fragmentação de suas identidades, e do surgimento de novas formas de performatividade, parece desnorteá-los.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O indivíduo literário vive, na diégese, com a mesma sensação de incompletude que aflige o mundo real. Se pensarmos a literatura como um meio de reinventar a realidade por meio da linguagem, percebemos que ela exerce um papel fundamental

no esclarecimento de como a construção de identidades ultrapassa o limite do social para alcançar o imaginário.

Podemos concluir que a confusão que permeia todo o conto pode ser lida como uma alegoria da busca pelo reconhecimento da própria identidade. As personagens em *Os confundidos* são seres em busca de si mesmo e, para isso, necessitam do outro. Essa busca de si no outro parece transformar as personagens em um todo indivisível, como o andrógino platônico que fora separado por Zeus e agora procura sua outra parte (PLATÃO, 2009).

O texto de Osman Lins nos faz enxergar outras possibilidades de se entender corpo, sexualidade e gênero. A partir dele, verificamos que a construção da identidade de gênero das personagens é, na verdade, desconstruída.

## REFERÊNCIAS

TELES, Rosana. Visão Circular do universo, uma rota do imaginário medieval em narrativas de *Nove. Novena*. In: FERREIRA, Ermelinda (org.). **Vitral ao sol: Ensaios sobre a obra de Osman Lins**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LINS, Osman. **Nove, novena: narrativas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a teoria queer**. Tradução de Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução de Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2009.

JUDITH, Butler. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



## UM DISCURSO, VÁRIAS PRÁTICAS: a questão da pluralidade cultural no ensino de línguas<sup>1</sup>

Felipe Augusto Santana do Nascimento<sup>2</sup>

### 1 TECENDO OS PRIMEIROS PONTOS

- [...] A rádio Relógio diz que dá a hora certa, cultura e anúncios. Que quer dizer cultura?
- Cultura é cultura — continuou ele emburrado. Você também vive me encostando na parede.

*A hora da estrela. Clarice Lispector*

Em *A hora da Estrela*, observamos o confronto entre duas culturas materializado pelo choque entre a alagoana Macabeia e a cidade do Rio de Janeiro, que era “toda feita contra ela”. Tal choque cultural, ao contrário do que acontece com Macabeia, para o personagem Olímpico é um atrativo. Paraibano e, portanto, nordestino como Macabeia, Olímpico vê na cidade do Rio de Janeiro uma oportunidade de crescer na vida, tornando-se parte daquela outra realidade que se mostra tão diferente da sua e, por isso, tão encantadora. Apesar de serem nordestinos, sinônimo de ninguém para muitos, eles se identificam com o Rio de Janeiro de maneiras distintas, fato que nos faz pensar que a relação com a cultura do *outro* não é unívoca, mas sim plural. No caso dos personagens d’*A hora da Estrela*, o imaginário da grande cidade carioca produz sentidos parecidos: a promessa de mudança de vida; no entanto, realiza-se de formas diferentes: Olímpico tem sua promessa concretizada, cresce na vida; Macabeia, em contrapartida, vê no dizer da cartomante uma renovação dessa promessa (encontrará um gringo e será muito feliz), mas, por fim, morre naquela grande cidade, sem realizar sua mudança de vida, tendo sua “hora de estrela”. O imaginário da grande cidade do Rio de Janeiro, que oferece uma melhora de vida para seus habitantes, para Macabeia, não se realiza.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é fruto do projeto de iniciação científica (PIBIC/CNPq) que desenvolvi sob a orientação da Professora Doutora Fabiele Stockmans De Nardi. Parte dessas reflexões compõe o Relatório Final da pesquisa.

<sup>2</sup> Graduando em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola), bolsista do PIBIC/CNPq ([felipe.augustus@hotmail.com](mailto:felipe.augustus@hotmail.com)).

Tais considerações sobre a obra nos levam a concluir que o imaginário regula o modo como o sujeito se relaciona com o *outro*, mas ele não é sinônimo de realização, já que o imaginário é uma projeção que fazemos do *outro* e não necessariamente essa projeção implica em realização. Em trabalho anterior (NASCIMENTO, 2011), observamos que dois imaginários regulam o modo como a língua espanhola é entendida pelos aprendizes brasileiros: o imaginário da semelhança e, portanto, facilidade que a língua espanhola apresenta em relação ao português e o imaginário da inserção no mercado de trabalho, devido à ascensão do Espanhol no país. Esses imaginários, no entanto, como nos mostrou a pesquisa, não eram sinônimos de realização, uma vez que a semelhança se tornava uma dificuldade para o ensino-aprendizagem dessa língua e aprendê-la não era garantia de conquista de um emprego.

Em sua dissertação de mestrado, De Nardi (2002, p. 104-105) comenta que o ponto central na discussão entre imaginário e o ensino de línguas é a relação entre o sujeito e a linguagem, em que a identificação com determinado imaginário vai reger a construção da identidade do sujeito-aprendiz na língua *outra*. O imaginário, continua a autora, representa uma “série de discursos anteriores pelos quais se cria para o sujeito a imagem dessa língua, pelos quais se cria a sua própria imagem, como um espelho de dizeres outros que o sujeito se vê refletido”. O imaginário, nesse sentido, antecede a identificação do sujeito com o *outro* e a partir dessa identificação relaciona-se com ele, na ilusão de conhecê-lo. Dessa forma, como se vê, apesar da noção de imaginário ser inerente ao processo de interlocução com o *outro*, trata-se apenas de uma projeção, mas não necessariamente de garantia de realização. Tal projeção, para Pêcheux (1969, p. 85), “(...) é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através do qual se constitui as substâncias das formações imaginárias enunciadas (...)”. Inseridos, então, nessas formações imaginárias somos levados a ver e entender o *outro*, regulando o modo pelo qual vamos nos relacionar com ele.

Em relação à língua espanhola, observamos que, além dos imaginários mencionados, um terceiro regula o modo como entendemos essa língua: o do espanhol como língua de cultura. Tal imaginário, a nosso ver, produz o efeito de sentido de que: se o espanhol é uma língua de cultura, existem línguas que não são

de culturas.<sup>3</sup> Além disso, tal enunciado nos leva a pensar sobre qual concepção de cultura permeia esses dizeres e se refletem no olhar que sobre a cultura constroem os LD (ou deles são reflexos?). Como afirmam Coracini (1999) e De Nardi (2007), os LD, na maioria das vezes, tornam-se a única fonte de conhecimento sobre a língua do *outro* na aula de língua estrangeira e, conseqüentemente, sobre a cultura *outra*. Desse modo, o LD, entendido como o detentor do conhecimento na sala de aula, propaga “verdades” sobre a cultura do estrangeiro sem questionamentos por parte de alunos e professores. Acreditamos, nesse sentido, que o modo como a cultura é entendida em documentos oficiais e vem sendo trazida pelo livro didático refletem no modo como o sujeito vai se subjetivar na língua estrangeira, uma vez que ele verá a cultura do *outro* pela lente dessas materialidades, que tanto podem ser limitadoras como problematizadoras.

## 2 (DES)FAZENDO OS NÓS: A QUESTÃO DA CULTURA

No ensino de línguas, o trabalho com a cultura está em voga entre os estudiosos da área, mas, apesar de muito se falar sobre a importância da cultura, como nos afirma De Nardi (2007, p. 50), em geral não se tem clareza sobre o que se entende por cultura, sendo preciso discutir, então, com que noção de cultura pretende-se trabalhar e como se compreende que deva ser feita sua inserção no ensino-aprendizagem de línguas. Ao discorrer sobre o conceito de cultura, Laraia (2009) aponta-nos que foram diversos os modos de se compreender a cultura ao longo da história da humanidade. Cada uma delas respondendo a uma necessidade histórica. Geertz, na tentativa de entender o homem por meio da cultura, chega à conclusão de que todo homem é apto a receber cultura, podendo a criança se socializar em qualquer comunidade. Geertz (*apud* LARAIA, 2009, p. 62-63) acredita que a cultura está no nível do símbolo e dos significados que, por sua vez, “são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles”. Amplia, desse modo, o autor, a visão reducionista que entendia a cultura pelo viés dos

---

<sup>3</sup> Em seu artigo, Souza (2005) discute sobre a questão da língua espanhola está associada a uma língua de cultura, evidenciando nessa afirmação que há línguas que não são de cultura. Refere-se, a autora, à língua inglesa que, por ser uma língua de negócio, é entendida como uma língua sem cultura, fato que provoca o esquecimento de toda riqueza cultural que essa língua abarca. Tal imaginário é recorrente nos discursos de estudantes de espanhol que associam a cultura espanhola a uma cultura rica, como pode ser observado no dizer desse aluno do curso de Letras a Distância da UFPE (EaD –Letras) que, ao ser indagado pela sua escolha pela língua espanhola, responde: “(...) tenho em particular o fato de gostar muito da cultura espanhola que acho rica e encantadora”.

modelos conscientes de uma comunidade, em que a cultura estaria “na cabeça das pessoas”, passando a compreendê-la de maneira partilhada. Para ele, observar a cultura é “estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (p. 63); visão partilhada por Schneider (*apud* LARAIA 2009, p. 63) que, além de compreender a cultura como um sistema de símbolos, a “compreende [como] categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou ‘coisas’ culturais não depende da sua observabilidade [...]”. Ao entender a cultura, então, não apenas como o que pode ser observável, Schneider mostra-nos que ela é composta não somente pelo que se pode ver, mas também pelo que ecoa, produzindo significados. Tais observações, para nós, são fundamentais para compreendermos a cultura como um *já-aí* que se (re)diz, provocando sentidos e constituindo o sujeito, o qual está imerso na ilusão de identidade completa em uma língua.

A noção de sujeito clivado e descentrado é fundamental para Análise de discurso de linha francesa (AD) que, ao pensar a relação entre língua e ensino, vai exigir um novo olhar também para a cultura no ensino-aprendizagem de línguas. Para pensar o conceito, remeter-nos aos trabalhos de De Nardi (2002; 2007; 2011) que marca um diálogo com a noção de cultura no âmbito da AD e que a faz pensar a cultura na sua relação entre inconsciente e ideologia, observando como esse diálogo funciona na construção da subjetividade do sujeito. De Nardi, dessa forma, afirma que a cultura também é um conjunto de regras que “não são aleatórias, tampouco rigidamente determinadas” (2007, p. 51), uma vez que ela “compreende a tensão entre fazer e ser feito” (EAGLETON, *apud* DE NARDI, 2007). É, portanto, nessa dialética entre *o fazer e o ser feito*<sup>4</sup> que o sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira tem que se inserir para fazer parte da língua *outra*, subjetivando-se nas regras e discursos dessa língua.

Além disso, o ensino de línguas estrangeiras é fortemente atravessado por questões político-econômicas. Aprender determinadas línguas estrangeiras, no nosso

---

<sup>4</sup> Egleaton (2005) e De Nardi (2007) se utilizam dessa expressão para mostrar que a cultura está sempre imersa nessa tensão entre o fazer e o ser feito. Aqui desloco tal expressão para pensar na imersão do sujeito-aprendiz de língua estrangeira na cultura *outra*. Entendo que o sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira está sempre inserido nessa relação de tensão com a *outra* língua, entre o fazer e o não fazer parte dessa língua.

contexto, tornou-se uma necessidade econômica, em que quem não “domina” uma das línguas da economia mundial está à margem na sociedade. Uma das consequências dessa necessidade econômica de “dominar” uma língua estrangeira é a simplificação do ensino-aprendizagem dessa outra língua e, conseqüentemente, da cultura do estrangeiro que, ao invés de ser compreendida em sua dimensão plural, é reduzida, muitas vezes, a imagens perfeitas que não correspondem à realidade daquele povo. O que observamos, dessa forma, é que o atravessamento político inerente a qualquer cultura é silenciado pelo uso político da cultura, em que a “cultura” é usada, por exemplo, para promover o país turisticamente. É tirado, assim, do sujeito-aprendiz a oportunidade de conhecer a heterogeneidade cultural que forma aquele povo e, por sua vez, a possibilidade de problematizar esse *outro* para o (re)conhecimento de si. Desse modo, “recuperar a dimensão política da cultura é, portanto, deixar de olhar para esse espaço como um lugar de observação de registros inertes, diante dos quais não pode o sujeito produzir outros movimentos que não aqueles do reconhecimento e da aceitação” (DE NARDI; BALZAN, 2010).

Compreender a cultura no âmbito da AD, portanto, é entendê-la na relação entre inconsciente e ideologia, como afirma De Nardi (2011), em que “a cultura funciona para o sujeito como um espaço de identificação e define-se justamente pelo seu modo de funcionamento, ou seja, menos pelos conteúdos e mais pelos *efeitos* que produz: de naturalização, de pertencimento, de exclusão” (2011, p. 3-4). Tais efeitos, como afirmamos anteriormente, também são de ordem política, já que por meio da repetição de um dizer se produz, para o sujeito-aprendiz de língua estrangeira, a ilusão de homogeneidade, fato que pode produzir a “rejeição” ou o “encantamento” pela cultura do *outro*. Nega-se, dessa forma, ao sujeito-aprendiz, a oportunidade de conhecer a cultura dos falantes da língua estrangeira de maneira plural, recusando a diversidade intrínseca a qualquer cultura e dando ao aluno visões estereotipadas dessa cultura.

### **3 UM TRABALHO DE (RE)COSTURA: ANALISANDO O CORPUS**

Há muito se discute sobre o papel do currículo na educação que, por ser ele um reflexo da sociedade, está sempre em processo e, portanto, é um espaço de lutas e poder, uma vez que várias teorias disputam espaço nesse ambiente. Desse modo,

segundo De Nardi e Balzan (2010), na elaboração dos currículos, “faz-se sentir de forma muito clara no modo como espaços são abertos e/ou interditados aos sujeitos (a alguns sujeitos)”, fato que nos mostra que nenhum posicionamento é neutro. O currículo, assim, serve como um guia, no qual se discute a finalidade do ensino e como determinada disciplina vai colaborar para a formação da cidadania do aluno. Pensando sobre a organização do currículo em âmbito nacional é que foram lançados Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem o ensino de língua estrangeira estruturado em torno da pluralidade cultural. Em função da diversidade de teorias sobre cultura, no entanto, como já mencionamos, não há clareza acerca da noção de cultura que os orienta e sobre qual tratamento efetivamente prevalece na construção de práticas de ensino-aprendizagem; fato para o qual colabora o emprego de nomenclaturas como “pluralidade cultural”, “interculturalidade”, “multiculturalidade”, entre outras que designam práticas relacionadas à cultura. É perceptível, ainda, que não há um diálogo entre tais documentos, LD e professores, ficando estes sem saber como trabalhar o componente cultural em suas aulas.

**SD1** – Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele [o aluno] aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por *valores culturais* diferentes e maneiras *diversas de organização política e social*. (PCN, 1998, p.19, *grifo nosso*)

**SD2** – (...) ao promover uma *apreciação dos costumes e valores de outras culturas*, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da *compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)*. O *desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações* leva, portanto, à *compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna*. (PCN, 1998, p.37, *grifo nosso*)

Ao longo dos documentos oficiais, a referência à importância ao trabalho cultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é latente. Dessa forma, observamos, nas sequências discursivas (SD) acima, que a noção de cultura está vinculada a questões como costumes e valores (à tradição) que os falantes da língua estrangeira construíram. Como nos apontou De Nardi (2007, p.53), “reduzir a cultura à tradição é negar seu caráter dinâmico, considerando como parte cultural apenas aquilo que se sedimentou e que, muitas vezes, só é reconhecido como tal pelo estrangeiro, pelo visitante, já que para a comunidade esse signo cultural já esvaziou-se de sentido”.

Não se trata, portanto, de negar a tradição no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mas de reconhecer a dinamicidade referente a qualquer cultura e observar a tradição como parte da história cultural de um povo, mas não como sinônimo desse povo.

Além disso, é comum nos PCN a indicação de se trabalhar a língua estrangeira por meio de sua relação com a língua materna. Essa tentativa de aproximação, de fato, é de suma importância para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que mostra ao sujeito-aprendiz que, ao invés de ser estrangeira, a língua e a cultura *outra* têm muito em comum com a sua. No entanto, por mais que alguns LD busquem fazer essa relação entre a cultura da língua estrangeira e aquela da língua materna, a relação não problematiza as duas culturas, tampouco leva o aluno a questioná-las. Há um deslocamento nas propostas curriculares, em que respeitar a cultura do *outro* se torna sinônimo de aceitá-la sem questioná-la, fato que torna o sujeito-aprendiz um ser passivo frente à cultura do estrangeiro e, conseqüentemente, à sua cultura (DE NARDI, 2007).

Tais considerações levam-nos a pensar sobre o que se entende por “apreciação dos costumes e valores de outras culturas”, como afirma os PCN. Apreciar aqui, entendemos, produz o efeito de sentido de admirar a cultura do *outro* para depois desenvolver a percepção sobre a própria cultura. Acreditamos que tal noção vai de encontro com o proposto ao longo dos PCN: a formação de cidadãos mais críticos. A formação de cidadãos críticos, ao contrário da simples “apreciação” da cultura do estrangeiro, é construída por meio de questionamentos sobre o *outro*, a fim de, a partir desses questionamentos, o sujeito olhar para a sua cultura e questioná-la. Não se trata apenas de entender o *outro*, mas buscar fazer desse *outro* constitutivo de nossa cultura, por meio do movimento de alteridade, que é constitutiva do sujeito.

**SD3** – Essa visão [das contradições sociais refletidas no discurso de uma mesma língua] é extremamente útil para se perceber as culturas como sendo múltiplas e plurais, e espaços de conflitos. A análise das marcas discursivas leva para o centro da sala de aula uma posição em relação à cultura de língua estrangeira totalmente diferente da visão tradicional que a representa como sendo unívoca e não plural, pasteurizada/idealizada e não real. (PCN, 1998, p. 46, grifo nosso)

**SD4** – a Apresentação deste documento destacamos a necessidade de *substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante*, ensejando uma reflexão maior. (OCN, 2006, 134, *grifo nosso*)

É visível o desejo dos PCN e das OCN em enfatizar a cultura como sendo plural; no entanto, entendemos que tal desejo é contraditório nos próprios documentos, uma vez que não mostram como o ensino dessa pluralidade será alcançado e, muito menos, como os professores devem trabalhar com tais questões. Notamos, desse modo, que o discurso da cultura como “espaços de conflitos” ainda não ressoam nos LD, pelo contrário, esses espaços são silenciados e o que ocorre é, que mesmo dando espaço para o trabalho também com as discursividades da cultura dos povos dessa língua, acabam reproduzindo discursos fixos em relação ao *outro*, sem, contudo, discutir a construção de tais dizeres. A cultura, nesse sentido, se torna um lugar de passividade em que o sujeito é mergulhado em visões unilaterais e, a partir dela, produz sentidos. Assim, por meio do processo de *ambivalência* (BHABHA, 1998, p. 105)<sup>5</sup>, a visão unilateral sobre a cultura do *outro* passa a ser entendida como uma verdade, “uma forma de conhecimento e de identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”.

Entendemos, dessa forma, que o discurso da pluralidade tornou-se lugar comum no ensino-aprendizagem de línguas estrangeira. Reconhece-se a importância de “substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural”; entretanto, não se indica formas de como fazer tal substituição. O discurso do plural/heterogêneo, nesse contexto, cede espaço para o discurso unívoco/homogêneo, repete-se a necessidade de enfatizar a pluralidade e de sair das abstrações, mas se realizam as mesmas práticas de outrora, não se “enseja uma reflexão” sobre como e por que se trabalhar como componentes culturais. Os LD, então, refletem a aparente substituição do discurso hegemônico pelo plural, enfatizando em suas coleções o discurso “ansiosamente repetido” pelos documentos oficiais da necessidade de se reconhecer a pluralidade cultural no ensino-

---

<sup>5</sup> Referindo-se sobre a questão da ambivalência no poder colonial, Bhabha (1998) debruça-se sobre a questão do estereótipo que, ao mesmo tempo, causa medo e é um fetiche. A discussão, dessa forma, centra-se no papel do estereótipo que apresenta duplo funcionamento: o de provocar o efeito de verdade pela repetição de um dizer e o de possíveis deslocamentos sobre esse mesmo dizer.

aprendizagem de língua estrangeira. Adaptam-se, assim, os LD, às exigências oficiais, de se reconhecer o componente cultural no ensino de línguas, e continuam (e recriam) as práticas, exclusivamente, estruturais que marcam o nosso ensino<sup>6</sup>.

**SD5** - Mundo en contacto. Nestas páginas você encontrará informação e proposta para refletir sobre a cultura das regiões onde se fala espanhol, tanto sobre a vida cotidiana como sobre outros aspectos: históricos, artísticos, etc. (...) *Reflexionar sobre el estereotipo y la imagen parcial de la demás culturas a partir de la lectura de un texto de una serie de imágenes del mundo hispánico.* (GENTE, 2005, p. 5, grifo nosso)

**SD7** – Una página de CULTURA en la que se presentan textos y actividades como *muestra del amplio abanico sociocultural de España y Latinoamérica.* (COMPAÑEROS, 2008, p.1, grifo nosso)

**SD8** – [El libro es dividido en seis tópicos] léxico, gramática, funciones, escritura, fonética y cultura. (SUEÑA, 2001, grifo nosso)

**SD9** – *Informaciones culturales*, principalmente en el apartado Hacia la Canción (...) Hacia la Canción – este apartado presenta canciones del mundo hispánico que, además de *poner al alumno en contacto con un aspecto más de cultura hispánica, sirven como instrumento de comprensión auditiva y ampliación de vocabulario* y, en algunos casos, como un soporte más para el desarrollo consciente de la competencia lingüística y comunicativa. (HACIA EL ESPAÑOL, 2006, p. 7 – libro do professor, grifo nosso)

Como podemos observar nas SD, os LD reproduzem o discurso sobre a importância da cultura na sala de aula, discurso “já conhecido” e que é “ansiosamente repetido”. Notamos, então, que SD5 está arraigada em uma concepção de cultura que até a entende de maneira ampla - ao envolver não só o cotidiano, mas questões históricas, artísticas e outras -, mas que se torna “vaga” na medida em que não exploram essa amplitude para aguçar a criticidade do sujeito-aprendiz sobre a cultura do *outro* e, conseqüentemente, sobre a sua. Além disso, o discurso da pluralidade de SD5 comunga com o que dizem os PCN, em que é necessário refletir sobre as visões unilaterais e enfatizar a pluralidade. Contudo, tal reflexão é feita por meio de um conjunto de imagens que supostamente caracteriza esses povos, imagens estas que ressoam como “verdade” sobre o *outro* e produzem a ilusão de que todas as pessoas de determinada região, por exemplo, são necessariamente dançarinas de flamenco ou toureiros. Tradição e cultura, aqui, se misturam e um

---

<sup>6</sup> Ao longo da pesquisa, observamos que, em alguns LD, já há deslocamentos com o trabalho do componente cultural que se distancia do puramente do estrutural.

esvaziamento de sentidos sobre o *outro* ecoa, fato que faz a cultura ser entendida como tradição e o que não fizer parte da tradição não é visto como elemento cultural, como afirma De Nardi (2007).

Em SD6, observamos que o LD também se identifica com o discurso da pluralidade cultural; no entanto, nessa sequência, instaura-se uma contradição sobre o discurso da pluralidade quando se restringe o uso da língua espanhola a lugares como Espanha e América Latina. O discurso da cultura, aqui, aparece atravessado pelo da economia, já que, por esses outros países não apresentarem força econômica, não apresentam, conseqüentemente, representatividade cultural. A cultura, nesse sentido, tem forte relação com o político e é usada por este para forjar unidade cultural e, no caso, econômica.

Em SD7 e SD8, observamos que a cultura adquire uma função de apêndice e tem por finalidade o trabalho com questões gramaticais, como afirmam Serrani (2005) e De Nardi (2007). Em SD7, a parte destinada à cultura ocupa a última parte de cada capítulo, em que a “cultura” se torna um pretexto para trabalhar o visto anteriormente: questões de léxico, principalmente. Já em SD8, o movimento não é diferente, por meio da sessão “Hacia la canción” se propõe um maior contato com a cultura dos povos de língua espanhola, mas o que ocorre é que tais canções são usadas para se trabalhar questões de léxico e não há uma discussão sobre o conteúdo das letras das canções e, conseqüentemente, não há uma problematização da cultura do *outro* frente à sua cultura. O que acontece, no entanto, é que dessa forma apenas se há um trabalho com fragmentos de cultura, ou seja, com as manifestações isoladas que não implicam, necessariamente, a inserção do componente cultural nas aulas de línguas, já que a cultura não é tema de estudo, mas apêndice para um exercício. Vale lembrar, então, que isso não significa dissociar língua e cultura; a língua é também um objeto cultural, uma manifestação, talvez, das mais complexas e representativas de uma cultura, mas entendê-la como tal implica construir um olhar sobre a língua que a integre ao todo dessa produção, e não como um sistema que se pode apreender aos pedaços.

Entendemos, dessa forma, que, apenas o estudo das “marcas discursivas” da língua estrangeira, como propõe os PCN e as OCN<sup>7</sup>, não garantem essa mudança da visão tradicional “pasteurizada/idealizada”, mas sim o modo como esse estudo é feito. Nos LD, por exemplo, é comum o estudo com a diversidade de tipos de casas para diferentes pessoas do mundo hispânico; contudo, tais estudos se restringem a mostrar casas diferentes das classes médias e ricas sem, no entanto, problematizar as questões sócio-históricas desses países. As imagens nos LD, nesse sentido, apresentam “recursos próprios do discurso publicitário” (PERUCHI; CORACINI, 2003, p. 373) apresentando como finalidade última o turismo. Além disso, continuam as autoras,

Ao aluno resta uma imagem reduzida a respeito da cultura que envolve a língua que ele está aprendendo, e ao professor resta a aceitação acrítica desse discurso do livro didático, material que carrega consigo frequentemente a imagem de ‘bíblia’, de ‘detentor privilegiado do saber’ ou a tarefa, nem sempre fácil, de, a partir de uma visão crítica, fugir do que já está estabelecido pelo livro didático, promovendo, por exemplo, debates entre alunos. (*idem*, p. 376)

É válido salientar, ainda, que a concepção de cultura adotada pelo LD está estreitamente vinculada ao que nele se entende por língua. Ou seja, observamos que em livros que têm uma concepção de língua que tende para uma perspectiva mais estruturalista, a cultura tende a ser entendida como um apêndice, em que por meio dos textos trazidos na seção “cultura” se trabalha os aspectos gramaticais, sem, no entanto, trabalhar as questões culturais oferecidas pelo texto. Por outro lado, os LD que apresentam uma concepção mais discursiva acerca da língua, consecutivamente, tende a entender a cultura numa perspectiva mais discursiva, explorando, além da estrutura (o gramatical), os aspectos culturais trazidos pelo LD. É importante marcar, assim, dois movimentos: o primeiro, de reconhecer a importância de outras práticas em relação ao ensino de línguas que ultrapasse o da reprodução de estruturas; segundo, o de entender o ensino da cultura para além da

---

<sup>7</sup> É válido ressaltar que, em 2011, o Ministério da Educação lança o guia dos LD em Língua Estrangeira Moderna que tem como um dos critérios de avaliação dos LD a “(...) exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social?” (PNLD, 2011, p. 12). O discurso da pluralidade e diversidade cultural ressoa nesse documento, enfatizando a necessidade de expor, além da diversidade do *outro*, a diversidade da própria cultura dos sujeitos-aprendizes, a fim de levá-los a conhecer a “pluralidade do mundo social”. Alertamos, no entanto, que não se pode, simplesmente, expor essa pluralidade, mas fazê-la fonte de problematização em sala de aula sobre o *outro* e si mesmo.

reprodução dos estereótipos, proporcionando aos sujeitos-aprendizes o estudo da cultura como elemento que pode propiciar o conhecimento das discursividades da cultura de determinado povo. Entendemos, portanto, que reduzir o estudo da língua apenas à estrutura gramatical nega aos sujeitos-aprendizes de uma língua estrangeira a possibilidade deles entrarem em contato com esse “sistema de símbolos e significados (...) não observável” (SCHNEIDER apud LARAIA, 2009), mas que ecoa e produz sentidos.

**SD9** – *Las actividades no realizan un fin en si mismas, ellas posibilitan diversas formas de manifestar el conocimiento en proceso o ya sistematizado, proponiendo investigaciones para la ampliación de las informaciones, sobre la intertextualidad, haciendo parangones entre los distintos tipos de textos y los diferentes tipos de lenguajes y discursiva del universo hispánico. (EL ARTE DE LEER EN ESPAÑOL, 2005, p. 15 – livro do professor)*

Na contramão dos LD analisados até o momento, esse se distingue pela sua organização em relação à temática da cultura<sup>8</sup> que, ao invés de ser posta no final do livro como mais um componente, está diluída no seu todo. Ou seja, não há uma sessão direcionada apenas aos aspectos culturais, pelo contrário, ao longo de cada unidade, os autores trabalham o componente cultural associado ao componente linguístico por meio dos textos e atividades propostas. Dessa forma, ao iniciar, na primeira unidade, com a temática da identidade, permite que se trabalhe o (re)conhecimento de si e do *outro* por meio das discussões que os textos propõe, observando, por exemplo, como as identidades sociais são construídas sócio-historicamente: no século XXI, por exemplo, podemos falar nos “nuevos padres”, aos quais têm os “papéis invertidos” – o pai cuida dos filhos enquanto a mãe trabalha. Ao trazer essas temáticas, como afirma SD9, “las actividades no realizan un fin en si mismas”, mas fazem parte de um processo, no qual aluno e professor (re)constroem sua subjetividade na língua estrangeira; é necessário, portanto, que eles ampliem o dito e façam relações intertextuais com sua realidade. É o caso, então, da unidade 3 “La escuela de la vida”, na qual trata das mais diversas profissões, entre elas trabalhos alternativos como “malabares” e “vendedor ambulante”. Com isso, o LD orienta o professor a problematizar a questão da “la escuela de la vida” e buscar dos alunos reflexões acerca desses trabalhos “¿por qué

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que “El arte de leer en español” é um dos 3 livros de língua espanhola, no total de 12, que foram aprovados pelo PNLD em 2011.

las calles fueron invadidas por esos ‘artistas’?, ¿Quiénes son ellos?, ¿Por qué hacen eso?” (p. 67) para que discutam em grupo as diversas opiniões e estabeleçam uma ponte entre a cultura dos alunos e as dos povos de língua espanhola.

Além disso, nesse LD, o trabalho com a leitura, seja verbal (por meio do mais diversos gêneros) ou não-verbal (quadros e fotografias), torna-se fundamental para alcançar o conhecimento de “los diferentes tipos de lenguajes y discursiva del universo hispánico” e, conseqüentemente, da cultura do *outro*. Para tanto, o papel do professor é importante nesse trabalho, pois, apesar de o LD incentivar a investigação dos alunos em casa sobre o visto na sala de aula, é o professor que tem que estar preparado para mediar a discussão e provocar as ligações entre as diversas leituras dos alunos. As temáticas culturais, nesse sentido, não são trabalhadas como tradição e/ou costumes, mas por meio de temáticas atuais, como na unidade 4 “EL cuerpo y la calidad de vida” . Entendemos que tais posturas adotadas pelo LD, de propor certa liberdade ao professor e de atividades com temas atuais, são positivas na medida em que dão possibilidades de o docente planejar sua aula e promover um elo com a realidade dos alunos, sem, no entanto, deixar de se comprometer com as propostas indicadas pelo LD do professor.

O que observamos, no entanto, é que por se tratar de um volume único, o LD apresenta pouco conteúdo para os três anos do ensino médio, fato que se agrava quando se trata de uma reflexão linguística que esteja atrelada às obras/textos trabalhado. A escolha política de destacar o cultural, assim, vem produzindo um apagamento do trabalho com o funcionamento do sistema linguístico e, com isso, de exercícios que trabalhem com as particularidades da língua estrangeira. Reconhecer o trabalho cultural, no entanto, não invalida o trabalho com a língua, não se trata de trabalhos dicotômicos, ao contrário, trata-se de compreender língua e cultura como indissociáveis no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e não uma em detrimento da outra.

#### **4 NA TENTATIVA DE UM PONTO FINAL**

Compreender a recente inclusão do componente cultural nos documentos oficiais e LD é de suma importância para entendermos os processos pelos quais vem

passando o ensino aprendizagem de línguas, os quais procuram levar à sala de aula estudos feitos na academia, distanciando-se do trabalho puramente gramatical, sem negar a necessidade de uma reflexão linguística que perpassasse as práticas de ensino de LE. No entanto, o que observamos é que, nessa tentativa de romper com práticas denominadas ultrapassadas, documentos oficiais confundem-se em meio do discurso do “novo” e não deixam claro o que propõem, chegando ao LD mais como uma lei a ser inserida do que como um componente fundamental para o ensino-aprendizagem. Dessa forma, remodelando a “velha” prática, o discurso da pluralidade cultural aparece nos LD como mais uma forma de se ensinar a gramática da língua estrangeira. Nega-se, então, o caráter dinâmico da cultura, que se fossiliza em estruturas gramaticais e/ou em formas preconcebidas que já pouco ou nada dizem sobre a cultura outra.

Não buscamos, nesse sentido, que o estudo gramatical seja renegado e o trabalho cultural seja o único a ser estudado na sala de aula, mas que se proporcione espaços para discutirmos a sua importância e o conceito de cultura que se trabalhará nesse ensino. A inserção do elemento cultural nas aulas de línguas, dessa forma, não invalida o trabalho com a estrutura da língua; não se trata de estudos excludentes, mas de formas – que bem discutidas, buscando a intersecção – confluirão para a melhora do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se, então, de reconhecer a impossibilidade de dissociação entre língua e cultura para que, assim, possamos discutir formas de abordagem do linguístico que revelem essa intersecção.

O ensino do espanhol que compreenda a cultura de maneira plural mostrará aos alunos, portanto, que a cultura produzida nesse universo é múltipla e complexa, fato que cria possibilidades de (re)conhecimento dos símbolos e dos significados que circulam na memória desse *outro*. Assim, ao invés de um ensino que se preocupa apenas em pontuar aspectos da cultura do estrangeiro, teremos um ensino que buscará compreender seu funcionamento e os possíveis diálogos que se travará entre a cultura do sujeito-aprendiz e a cultura do *outro*.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. A. A outra questão. In: \_\_\_\_\_. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 105-129.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

DE NARDI, F. S. **Outros dizeres sobre o ensino de línguas**: um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a cultura no território da AD: um lugar para o conceito e cultura no campo da ideologia, do inconsciente e da(s) política(s). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: **Anais V** Seminário de estudos em Análise do Discurso: filiações e rupturas. Porto Alegre, 20 a 23 set 2011.

DE NARDI, F. S.; BALZAN, F. P. Relações entre cultura e ensino: um olhar discursivo sobre as políticas públicas para formação de professores. In.: **Organon**, n. 48, v. 24. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, jan- jun, 2010.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. SP: Jorge Zahar, 2003.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. In. GADET, F. HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997a.

PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. R. F. O discurso da Cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP e Editora ARGOS, 2003.

NASCIMENTO, F. A. S. do. *¿Hablas español?:* a língua espanhola sob o efeito da (des)construção de um *pré-construído*. Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT): **Revista Fronteira Digital**, ano 2, n. 3, jan – ago, 2011. Disponível em: <[http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/revista/fronteira\\_digital\\_n3\\_2011.pdf](http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/revista/fronteira_digital_n3_2011.pdf)>. Acesso em: 15 mar 2012.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2005.

SOUSA, G. de N. e. Espanhol: “língua de cultura”, mas qual não é?. O aprendiz brasileiro entre as línguas: o espanhol e o inglês. In: SEDYCIAS, J. **O ensino de espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

## Obras analisadas

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamenta**. *Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1998. P. 120.

\_\_\_\_\_, **Guia de livros didáticos** - PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006

(COMPAÑEROS) CASTRO, Francisca; RODERO, Ignacio; SARDINERO, Carmen. **Compañeros**: curso de español. Libro del alumno. Madrid: SGEL, nivel 2, 2008.

(GENTE) - MARTÍN PERIS, Ernesto; SANS BAULENAS, Neus. **Gente**. Libro del alumno. Barcelona: Difusipon, v. 1, 2005.

(HACIA EL ESPAÑOL) – BRUNO, Fátima Cabral.; MEDONZA, Maria Angélica. **Hacia el Español**: curso de lengua y cultura hispánica. Nivel básico. SP: Editora Saraiva, 2006.

(SUEÑA) - MARTÍNEZ, María Ángeles Álveres *et al.* **Sueña**: Español Lengua Extranjera 3. Madrid: Anaya, 2001.



## **ARGUMENTAÇÃO EM DOCUMENTÁRIO SEMI-ESPONTÂNEO: repensando o ensino-aprendizado de língua inglesa instrumental**

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré<sup>1</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho consiste em expor brevemente as análises e os resultados parciais de uma experiência didática no aprendizado de língua inglesa instrumental na turma do primeiro período de Jornalismo da Universidade Federal de Pernambuco relacionada à produção de documentários semi-espontâneos na referida língua. O projeto 'Making a Documentary' tem como principais funções o trabalho prático com língua inglesa em ambiente universitário; conscientização e prática efetiva da argumentação para o aprendizado de língua inglesa; elaboração de documentários diversos na referida língua; problematização e encontro de soluções para os desafios enfrentados pela sociedade como um todo a partir da discussão e produção dos documentários.

O artigo aqui apresentado resulta, portanto, de um trabalho inserido no âmbito da Pesquisa Crítico-Colaborativa (Fuga & Damianovic, 2011), que ressalta a importância do trabalho coletivo. Será demonstrada a fase inicial do projeto que propusemos aos alunos universitários da disciplina de inglês instrumental e o primeiro material didático apresentado aos alunos após a filmagem dos documentários semi-espontâneos.

No contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o estudo sobre a argumentação torna-se fundamental, pois, além de estar trabalhando as competências linguísticas e discursivas, o indivíduo passa a utilizar a língua-alvo para efetivar ações transformadoras e relevantes, passando a compreender que possui, verdadeiramente, um papel social como ser humano e como falante de uma

---

<sup>1</sup> Prof. Temporário do Departamento de Letras da UFPE, Doutoranda em Linguística pela mesma universidade ([jlarre1304@gmail.com](mailto:jlarre1304@gmail.com)/<http://julialarre.wordpress.com>).

língua estrangeira em sua área de atuação (Larré, 2012). Isso significa que é na própria linguagem e no uso que os indivíduos fazem dela que estes conseguem definir suas próprias ações e, conseqüentemente, definir seu próprio papel no mundo social.

## 2 DOCUMENTÁRIOS SEMI-ESPONTÂNEOS? O QUE É ISSO?

Todos os participantes das aulas produziram documentários sem a prévia exposição dos conceitos e definições do gênero (como a maneira de se fazer roteiros, por exemplo) para que percebêssemos o conhecimento prévio dos aprendizes em relação a ele. A esses documentários colocamos o nome de **semi-espontâneos**.

Nesta fase inicial da elaboração e filmagem de documentários seria impossível considerarmos que eles pudessem ser totalmente espontâneos, pois há um mínimo de planejamento para o roteiro, seja pela escolha do tema inicial, seja pela seleção do tipo de perguntas a serem feitas aos entrevistados. Mesmo sabendo que o gênero documentário possui características próprias que o diferencia de outros gêneros cinematográficos como *uso da figura do locutor, construção do filme em depoimentos, uso de documentos comprobatórios, reconstituição histórica*, entre outras (MELO, 2002), chamá-lo de semi-espontâneo se deu somente no seu uso inserido no âmbito pedagógico, equivalendo ao estágio inicial da sequência didática (vf. Dolz & Schneuwly, 2004) do projeto “Making a Documentary”.

## 3 A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Optamos por realizar o planejamento do projeto a partir do conceito de *sequência didática* (Dolz & Schneuwly, 2004), adaptando-a às necessidades de se trabalhar um roteiro de documentário, além de mobilizar a linguagem argumentativa para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em língua inglesa a serem desenvolvidas com os aprendizes. O plano da primeira fase de nossa sequência didática consistiu em uma breve avaliação sobre o grau de conhecimento dos aprendizes em relação a um documentário, à linguagem e estruturação argumentativas adequadas para documentários e também sobre o interesse dos alunos no projeto proposto. Em uma interação dinâmica, os aprendizes tiveram a

oportunidade de trabalhar em grupos, trocando ideias e discutindo suas preferências e planejamentos para o documentário semi-espontâneo, expondo, portanto, seu conhecimento prévio. Como afirma Dolz (2006) *apud* Larré (2010),

O bom desenvolvimento de uma proposta didática supõe uma avaliação contínua das aprendizagens em função de critérios claramente definidos. Os alunos conhecem e participam da formulação desses critérios. (DOLZ, 2006: 90)

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004) *apud* Marcuschi (2008), uma sequência didática deve ser elaborada da seguinte forma:

1. *Apresentação da situação*: definição da tarefa a ser elaborada pelos aprendizes e escolha da modalidade escrita ou oral para o trabalho em sala;
2. *Primeira produção*: este é o início de formulação do gênero proposto. Deve ser realizado individual ou coletivamente, dependendo dos objetivos gerais da sequência e das características do gênero textual. Na realidade esta primeira produção é um treino, e é fundamental por servir de base para a elaboração dos módulos didáticos, que devem tentar “sanar” questões mais problemáticas da primeira produção.
3. *Módulos*: Estes podem ser vários, “até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto com sua avaliação somativa que testa o aprendizado” (MARCUSCHI, 2008, p. 215). É importante saber que os módulos são subdivididos em: a) trabalho com os problemas que apareceram na primeira produção; b) atividades de observação e análise de textos para que se identifique se o gênero foi bem produzido; c) “contabilização” do aprendizado sobre o gênero em produção.
4. *Produção final*: Esta parte consiste na produção do gênero após todo o trabalho realizado nos módulos didáticos. Neste momento o aluno adquire uma compreensão mais aprofundada sobre o gênero produzido e sobre sua própria aprendizagem, se tornando capaz de verificar seu progresso e avaliar o que ainda precisa aprimorar para realmente agir no mundo lá fora.

A elaboração dos documentários semi-espontâneos sobre os quais falamos aqui são pertencentes à fase da produção inicial da sequência. E ela foi essencial para o projeto, pois a partir deste primeiro documentário produzido, elaboramos fichas –

que equivaleram aos módulos – para avaliação e aprendizado da organização argumentativa da primeira produção.

Para exemplificar o que expusemos acima, o estágio da primeira produção foi iniciado da seguinte maneira<sup>2</sup>:

- Discussão em pares sobre o projeto “Making a documentary”:
  - a. O que é um documentário? O que caracteriza um documentário? O documentário tem que funções sociais?
  - b. Você já viu algum documentário? Qual? Qual você mais gostou? Por quê? Fale um pouco sobre ele para os colegas.
  - c. Em que situação você assistiu a esse documentário? Que local (cinema, escola, em casa)? Você acredita que o local em que você assiste ao documentário influencia na maneira de você assisti-lo?
  - d. Você já fez um documentário? Se sim, fale mais detalhes (Por quê? Onde? Qual o tema?...) para os colegas da turma.

Como é possível verificar, esta fase foi a de avaliar em geral o que os alunos já experienciaram em relação ao gênero. Foi realizado também um *brainstorming* para que os participantes dissessem palavras que vinham à mente quando viam a palavra *documentary* (documentário). O grupo falou palavras como *reality, journalism, points of view, problem, information, story, mysterious voice, soundtrack* (realidade, jornalismo, pontos de vista, problema, informação, história, voz misteriosa, trilha sonora), já indicando seu conhecimento prévio e mostrando sua percepção de que documentário e argumentação estão diretamente ligados.

#### **4 IDEIA NA CABEÇA, CÂMERA NA MÃO!: O INÍCIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Após o trecho de aula que descrevemos acima, solicitamos que os aprendizes dissessem o que eles pensavam ser a estrutura básica de um documentário e as ações que deveriam ser feitas para se chegar a um filme pronto (seleção de tema, escrever roteiro, planejar locação, pessoas a serem entrevistadas, perguntas da entrevista, imagens importantes a serem filmada, edição, colocação de legendas). Os alunos, então em seus grupos, fizeram em 15 minutos o roteiro para um documentário de acordo com uma pergunta-motivação escrita no quadro. Após o término do tempo fornecido, a professora-pesquisadora avisou que os grupos teriam

---

<sup>2</sup> Importante ressaltar que toda a sequência didática foi trabalhada no ambiente pedagógico em língua inglesa e que, por motivos de espaço e acessibilidade ao texto, optamos por escrevê-la em língua portuguesa neste artigo.

30 minutos para gravar o que fosse necessário (incluindo entrevistas) nas redondezas e no interior do centro em que estudam, com as câmeras que possuíssem (poderia ser uma câmera de aparelho celular). Depois das filmagens, os alunos responderam a um diário reflexivo com perguntas referentes ao trabalho realizado e às suas experiências em trabalhar em grupo e foram fornecidos cinco dias para a edição de imagens.

Verificamos que os documentários semi-espontâneos produzidos colaborativamente pelos aprendizes, mesmo possuindo diversos temas, todos advindos da pergunta-motivação feita pela professora: “*What called your attention when you got into university for the first time?* (o que mais lhes chamou a atenção ao chegarem à universidade?) e tendo sido feitos por indivíduos de cursos tão distintos, seguiram as características do gênero documentários, expostas acima a partir de Melo (2002). Este acontecimento se deu por conta do que nos diz a mesma autora:

Independentemente do tema tratado (violência, ecologia, história, arte, cultura, biografia etc), somos capazes de identificar e diferenciar um documentário de outros tipos de produção audiovisual (filmes de ficção e reportagens de TV, por exemplo). (MELO, 2002, p. 2)

Dos oito documentários semi-espontâneos produzidos, a grande maioria abordou questões que se referem aos problemas enfrentados pelos alunos recém-chegados na universidade como: não saber onde fica a sala de aula, problemas estruturais dos centros universitários, dormir na universidade (Ciências da Computação). Os dois vídeos que não abordaram tais temáticas se referiram à questão da identidade visual dos prédios e das pessoas que trabalham ou estudam neles.

O interessante é que quase todos os documentários que abordavam questões problemáticas da universidade seguiram semelhante linha argumentativa, com suas variações, como: *apresentação do tema* (através de uma pergunta ou somente do título do documentário), *explicação sobre o problema abordado*, *uso de depoimentos de pessoas de fora do grupo*, *entrevistas* e *finalização do documentário com uma pergunta*, na tentativa de repassar para o público a responsabilidade de também pensar sobre o tópico abordado e elaborar uma solução para o problema que apresentaram, construindo um mínimo de verossimilhança, literalidade e registro *in loco* (vf. MELO, 2002). No entanto, nenhum de tais filmes apresentou solução ou

sugestões para tanto, partindo, pois, somente da ideia de expor o ponto de vista dos documentaristas sobre o problema que os incomodava.

## 5 O INÍCIO DOS MÓDULOS DIDÁTICOS – UMA BREVE EXPLANAÇÃO

Para a produção dos documentários finais<sup>3</sup>, que consistiram na avaliação final de suas disciplinas, os alunos utilizaram os semi-espontâneos como parâmetro (seja para manutenção de aspectos positivos ou modificação do que não foi feito adequadamente) e também se valeram dos estudos e reflexão realizados sobre o papel da argumentação (LEITÃO e DAMIANOVIC, 2011) na elaboração deste gênero visual (tanto nas discussões para tomada de decisão quanto às ações a serem feitas ou na própria estruturação do filme).

Os módulos didáticos consistiram em discussões relativas à organização argumentativa de documentários, sobre conflitos na elaboração dos roteiros, além de termos trabalhado vocabulário específico em língua inglesa para narração, defesa de pontos de vista, argumentação, finalização de documentários, dentre outros tópicos.

Criamos fichas de aula que foram equivalentes a cada fase dos módulos didáticos. A primeira delas abordou aspectos relacionados aos documentários semi-espontâneos que fizeram. Os grupos dos alunos, após assistirem os vídeos uns dos outros, responderam perguntas que os faziam pensar sobre aspectos das capacidades de ação, linguísticas e linguístico-discursivas de um roteiro de documentário e do documentário em si. Para exemplificar, algumas dessas perguntas, dentro das capacidades de ação de um documentário, foram:

- a. What is the documentary **theme**? And what is its argument?
- b. What is the **location** of this documentary? How does it influence the spectators' perception of the film?
- c. What is the **social role** of the interlocutors in the film? Why do you think the group chose them to perform these roles? What is their importance (**objective**) to the documentary's argument?
- d. What is the **social role** of the people involved in the film production? What is their importance for the film making?

---

<sup>3</sup> Não abordaremos aqui os documentários finais do projeto, pois a análise destes ainda se encontra em andamento para nossa pesquisa de doutoramento.

O tema, a locação de filmagem, o papel social dos participantes e objetivos – abordando aspectos enunciativos como *Lugar/ momento físico e social de produção / recepção / circulação, Papel social dos enunciadores, Objetivos da interação, Objeto/conteúdo temático* – foram tratados nestas perguntas para que os aprendizes analisassem os documentários semi-espontâneos feitos por eles e por seus colegas. A importância de verificar tais pontos específicos do filme se dá pelo fato de que é por eles que a argumentação do documentário vai sendo construída.

As perguntas subsequentes relacionaram-se aos recursos linguísticos e linguístico-discursivos dos documentários semi-espontâneos, abordando a maneira como a argumentação foi feita, se outros pontos de vista foram levados em consideração, sobre a síntese do filme e como foi feita a conexão de ideias:

- e. Explain how you can make possible the **argumentation** in a documentary.
- f. What is the film's **point of view** of the problem? Did it consider other possible points of view? If so, explain the arguments **against** and **for** the problem and if those arguments are plausible for their objective.
- g. How does the film consider opposing perspectives?
- h. How does it respond to the counter-arguments?
- i. Which **synthesis** can you make of the movie's argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?
- j. How ideas are connected in terms of language and logical argument into the documentary discourse?

Leitão (2000, 2007) *apud* Roncancio (2012) afirma que:

Segundo Leitão (2000, 2007 a, b) o discurso argumentativo está constituído por ações discursivas que lhe permitem aos sujeitos dar a conhecer seu ponto de vista a fim de tentar **resolver uma diferença de opinião**: a) o oferecimento de um **ponto de vista junto com uma justificativa que de apoio plausível à afirmação que se está defendendo**; b) a **consideração de perspectivas contrárias**, e, c) a **resposta aos contra-argumentos** apresentados sobre a aceitabilidade do seu argumento inicial. (Roncancio, 2012, p. 10 – grifo nosso)

Por este motivo, realizamos as perguntas mais acima com fins de ampliar a consciência dos aprendizes sobre estes pontos específicos do discurso argumentativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo objetivamos expor a fase de produção inicial dos aprendizes dentro de uma sequência didática do projeto “Making a Documentary”, realizado em língua inglesa, por alunos universitários.

Priorizamos demonstrar tanto o planejamento da fase de primeira produção da sequência quanto um trecho do material didático elaborado para a fase posterior a esta e, em um passo futuro, pretendemos analisar outros aspectos dos dados coletados no projeto. Tal análise nos possibilitará compreender mais aprofundadamente os roteiros de documentários produzidos pelos alunos de língua inglesa e nos permitirá avançar nos estudos sobre a organização argumentativa para a produção dos documentários.

Acreditamos que toda pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada deva ser objeto de reconstrução, assim como é a natureza transformativa do ser humano. Por este motivo, é importante ter em mente que o material didático aqui apresentado, assim como a própria sequência didática do projeto, não esgota as possibilidades de trabalho em sala de aula para aprimoramento do ensino e aprendizagem da linguagem argumentativa e da língua inglesa na universidade.

O uso da organização argumentativa na formação colaborativa em contextos de formação na graduação é transformador e (re)criador. Nessa prática as transformações de condutas, valores, e de conhecimento linguístico, todos vistos numa totalidade monista spinoziana, são parâmetros para marcar as transformações dos sentidos expansivos para significados colaborativos.

Os alunos de língua inglesa, ao assumirem a responsabilidade de escrever um roteiro de documentário e de organizá-lo e filmá-lo, desenvolvem sua cidadania em uma atitude repleta de valores e ações sociais. Isto os possibilita expandirem seus conhecimentos linguísticos acerca da língua-alvo, dando significado às atitudes tomadas dentro e fora de sala de aula e dentro e fora do contexto do projeto didático proposto.

Esta integração universidade-sociedade, alcançada com a feitura dos documentários, também realça o papel do professor de inglês como responsável por preparar os alunos para “serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos (...) para atuar (...) e aprender a lidar com *todas* as formas de falar inglês.” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 45), e contribui, então, para as necessárias transformações do ensino de inglês na universidade.

## REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FUGA, V.; DAMIANOVIC, M. C. A pesquisa crítico-colaborativa: por uma educação monista de professores em totalidades. In: CRUZ, N.; PINHEIRO-MARIZ, J. **Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa**. Campina Grande: EDUFCG, 2011. pp.173-201.

LARRÉ, J. M. R. G. de M. **A organização argumentativa na elaboração do gênero textual “roteiro de documentário” em língua inglesa**. Projeto de doutoramento em Letras (Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

LARRÉ, J. M. R. G. de M. **Uma trama a várias mãos: a escrita colaborativa na sala de aula de língua inglesa**. Recife: 2010. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: O conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, C. T. V. de. **O documentário como gênero audiovisual**. Salvador: 2002. Trabalho apresentado no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ROCANCIO, N. L. R. **Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo: um estudo de transformações no uso de critérios de avaliação da qualidade da argumentação de participantes do debate crítico**. Recife, 2012. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco.



## **MOSAICO HEROICO: a construção da identidade através da literatura**

Juliana Barros de Souza<sup>1</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

No processo contínuo de construção de identidade, diversas possibilidades conectam-se para edificarem o indivíduo, circunscrito num meio sociocultural. Esse espaço contém regras que modelam as características identitárias que o indivíduo pode assumir. Possuir as diversas facetas presentes nessa identidade multifacetada e múltipla da sociedade pós-moderna é, segundo Hall, conseguida a partir de alicerces.

Até o século XXI e desde os primórdios da vida em sociedade, três pilares norteadores da questão formadora da identidade eram a religião, a família e a cultura (HALL, 2005).

Porém Stuart Hall com seu estudo mostra fragilidade de tais alicerces, eles não nos servem mais, após toda sua segurança para manter uma civilização coesa com um sentimento de pertencimento, hoje, nós, contemporâneos, ocidentais com nova definição espaço-intelectual, pertencemos a pós-modernidade. E por este motivo, símbolos e teoremas antes suficientes para preencher o vazio de pertencer dentro de uma sociedade de iguais viram obsoletos e passamos a catar quebra-cabeças que nos permita aceitar a presença do outro novamente.

Pensando a partir desse ponto, levemos em conta a explicação de Genette para palimpsesto: “um texto sempre poder ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos” (2010, p. 1); não é mais puramente a cultura dos antepassados ou da população geograficamente mais próxima de si, mas hoje a busca da identidade passa por uma jornada individual, intimista, com os textos, arte, posições ideológicas mais afins do que a pessoa acredita pertencer.

---

<sup>1</sup> Bacharelanda em Letras pela UFPE e bolsista PIBIC ([julina\\_de\\_souza@hotmail.com](mailto:julina_de_souza@hotmail.com)).

E passa de link em link, usando o termo do francês, para construir assim a pessoa que quer ser. A escolha para o material de análise de um livro de literatura infantil, no qual o personagem principal se identifica com um herói construído por si, como camada superior e sobreposta da sua titubeante e sujeita a falhas como adolescente em desenvolvimento.

João Ubaldo Ribeiro utiliza-se da mente fértil e literária de Geraldo, seu personagem principal, e acompanha seu crescimento de sua transformação para uma pessoa forte, inteligente e sensível, apaixonado e querendo estar em seu melhor estado possível.

Sua base principal para criar a identidade “perfeita” de sua mente infantil não se encontra nos modelos ditos obsoletos por Hall, mas na Literatura, nos modelos de heróis que se espalham nos textos literários mundiais. É juntando as peças de quebra-cabeças, palimpsestuosamente, que Geraldo cria o mosaico de sua identidade.

## **2 LEITURA E IDENTIDADE**

Das múltiplas funções que podemos imprimir à arte literária, a representatividade do mundo, via outro prisma, o autor/leitor pode compreender melhor a si, o outro e o mundo no qual está imerso. É de conhecimento também, além disso, que há um imaginário comum do humano em relação a certos assuntos e técnicas para assegurar seu bem estar.

Com base teórica fundada em Gilbert Durand, o imaginário pode ser dividido em duas partes, um noturno, mais sorumbático e associado a quedas e morte eventualmente e um regime diurno, dominado pela luminosidade, símbolos alegres e destinados à transcendência.

Na verdade, nas palavras do próprio estudioso, “o simbolismo simétrico da fuga diante do tempo ou da vitória sobre o destino e a morte” (2001, p. 124), o regime diurno é tipicamente ascendente, forçando o eixo da narrativa a procurar meios

sempre elevados e superiores e não se manter no desespero da derrota e fatalidade próxima.

Geraldo, personagem principal é sempre ascendente em suas ações. Até mesmo quando sofre decepções da garota por quem é apaixonado, o simbolismo permeando seus pensamentos, na narrativa com sua voz indireta, procuram transcender o espaço comum:

E então, quase como se aquela sala não fosse aquela sala, quase como se estivesse num foguete de Flash Gordon, quase como se não houvesse mais nada de importante neste mundo, suspirou, encostou-se no respaldar do banco e viu que o mundo todo tinha nova clareza. Estava perdidamente apaixonado. (RIBEIRO, 1983, p. 22).

Interessante notar o estado de espírito da personagem, estando apaixonado, é natural procurar se apresentar da melhor maneira possível e transparecer uma persona agradável. Para isso, é imprescindível uma identidade já vagamente formada, ou não se seria possível ter um outro para comunicação efetiva, grande parte da falta de comunicação com o outro, o desconhecido ou o estranho é o fato de não se reconhecer naquele e não entender como foi sua formação identitária.

Retornando a Hall, vemos que na teia literária do livro infantil *Vida e Paixão de Pandonar, o Cruel* não há menção alguma aos pais do garoto, ou a alguma instituição religiosa, muito menos informações que designariam seu meio cultural – afora um apreço ao futebol, quando Pandonar, seu alter-ego, joga no time do Vasco – não temos como apontar exatamente que a história se passa no Brasil da década de 1980. Não há nada peremptório sobre isso.

O que vemos é que as supostas referências formadoras da identidade do garoto Geraldo são tiradas da escola e da literatura e a escola é mais um espaço estacionário, um ponto de partida para a narrativa desenrolar-se. Os professores são um gatilho para um mundo fantasioso, onde o conhecimento não é distinto dos fatos do mundo real e onde os poderes mágicos dependem da sua quantidade de conhecimento.

É fato que, durante a narrativa, e, provavelmente, durante toda sua fase de desenvolvimento, Geraldo teve sua construção de identidade modelada a partir de heróis e situações fantásticas da literatura. Seja como um dos grandes heróis persas Xerxes e Artaxexes, como das histórias em quadrinhos americanos, Flash Gordon, um Ali Babá árabe ou um galã de cinema. A sua bagagem literária é sua identidade pessoal, única e intransferível.

E essa bagagem, como não poderia deixar de ser, não é mais perfeita e completa, agora é preciso juntar os diversos textos, “ler outros textos” sugestão genettiana para criar sua identidade. E Geraldo o faz bem, recortando as melhores características de seus heróis modelos e transformando-os numa só imagem mosaica em seu alter-ego Pandonar. E é assim que ele quer ser. Assim que o será se lhe for possível ter todas suas características sobre-humanas.

Sobre-humanas, quase divina, transcendental,

A ascensão é, assim, a ‘viagem em si’, a ‘viagem imaginária mais real de todas’ com que sonha a nostalgia inata da verticalidade pura, do desejo de evasão para o lugar hiper ou supraceleste [...] (DURAND, 2001, p. 128).

O apaixonar-se e enveredar nos caminhos da narrativa literária faz com que Geraldo procure esse eixo vertical e, contrapondo ao mesmo, procure sua identidade “melhor”, a que lhe permita a transcendência desejada.

E esse evoluir não é um processo uniforme ou rápido ou até mesmo finito. Como a própria questão da identidade, é um processo que envolve diversos tipos de leitura para viver no pós-modernismo.

A intertextualidade é [...] o mecanismo próprio da leitura literária. De fato, ela produz a significância por si mesma, enquanto que a leitura linear, comum aos textos literários e não literários, só produz sentido (GENETTE, p. 5).

E a intertextualidade é a resposta encontrada por Geraldo para responder à pergunta fundamental do “quem sou eu” na sociedade. Sou um conjunto de livros, heróis e experiências que sempre está no porvir e construir.

### 3 GERALDO-PANDONAR E O MUNDO

A sociedade contemporânea é acelerada, transições, mudanças de paradigmas e conceitos antes tidos como basilares, agora, são móveis, transitáveis. “Tentar mapear a história da noção de sujeito moderno é um exercício extremamente difícil” (HALL, p. 15. 2005), mas se não um mapa, um conjunto de imagens podem ajudar com a noção de sujeito moderno.

Geraldo não procura a centralidade perdida do homem e nem uma resposta direta a perda de identidade. Ele procura a sua, inebriado de paixão e a sua técnica mágica de “auto-hipnose” o ajuda a encontrar os defeitos e características melhores para seu crescimento.

A revolução do pensamento no livro infantil parece simples e pouca, mas escolhendo a calma e tranquilidade imaginativa para buscar nova identidade quando não se há mais pilares para se espelhar é uma prova de força narrativa, da esperança que a literatura traz para o indivíduo. O desespero significaria queda, abismo e morte, talvez eterna, da identidade humana, cultural, da vida social. O aspecto imaginativo e lúdico de uma criança que nos inventa línguas para se comunicar é uma réstia de esperança para uma nova forma de comunicar-se consigo e com outros.

Com o regime diurno e com uma espada simbolizando Pandonar (Geraldo), o Príncipe da Sibéria liderando um ataque contra inimigos, a ascendência é a meta, a busca da identidade o objetivo.

Não precisamos de instituições preocupadas em vigiar e colocar cada pessoa nos conformes “corretos” para a vida eficiente da máquina social; precisamos de espaços dignos de voz própria e com possibilidade de mudanças. Pois agora a identidade não é uma ou fixa, mas baseada em palimpsestos de leituras de cada um.

## REFERÊNCIAS

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz. 2010, disponível em <http://issuu.com/labeled/docs/palimpsestoslivro-site#download>.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; Louro, Guacira Lopes. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. 2005

RIBEIRO, João Ubaldo. **Vida e paixão de Pandonar, o cruel..** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1983

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins. 2001.



## A RESSIGNIFICAÇÃO DA APOSENTADORIA NO DISCURSO DA VEJA: “7 razões para não vestir o pijama”?

Juliana Tereza de Souza Lima<sup>1</sup>

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a aposentadoria tem sido amplamente debatida no cenário econômico, devido, sobretudo, ao crescimento da população com mais de sessenta anos, à crise do sistema previdenciário e à nova reconfiguração do mundo do trabalho, decorrente da reestruturação produtiva. Nesse sentido, são formulados discursos oficiais, educacionais e midiáticos que produzem evidências de sentidos, e prometem uma vida mais saudável e estável àqueles que continuarem inseridos no mundo do trabalho.

Aqui, analisaremos, à luz da Análise do Discurso de linha francesa (AD), especificamente, o discurso midiático sobre a aposentadoria materializado na reportagem: “7 razões para não vestir o pijama”, publicada na Revista *Veja*, em 15 de julho de 2009. Buscaremos, desse modo, compreender como esse discurso produz sentidos que “ressignificam” a aposentadoria na conjuntura social vigente, e que apresentam um “novo” perfil identitário de trabalhador-aposentado brasileiro.

Ao inscrevermos nossa reflexão no campo teórico e metodológico da Análise do Discurso, pressupomos que os dizeres não são produzidos de modo abstrato, pois respondem às determinações sócio-históricas. É nesse sentido que a AD, um projeto teórico e político, organizado pelo filósofo marxista-leninista Michel Pêcheux, em 1969, tem como objetivo compreender os processos discursivos em sua concretude sócio-histórica, trabalhando, assim, a relação complexa entre a língua, que é sujeita à falhas<sup>2</sup>, e a ideologia, cuja materialidade específica é o discurso.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística, sob orientação do Professor Doutor Helson Sobrinho, no Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL-UFAL). Bolsista CNPq ([jtslima@gmail.com](mailto:jtslima@gmail.com)).

<sup>2</sup> Pêcheux, em oposição ao estruturalismo linguístico, relativiza a autonomia do sistema linguístico, e concebe a língua como “a base comum dos processos discursivos diferenciados” (1988, p.91).

O discurso é, portanto, uma prática social que produz efeitos de sentidos entre sujeitos, daí Pêcheux (2002) concebê-lo como “uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço” (p. 56). Essa agitação nas filiações sócio-históricas revela o caráter dinâmico dos processos de significação, nos quais os sentidos podem deslocar-se discursivamente; o que não significa que o sentido possa ser “qualquer um”, pois a sua produção é determinada pelas condições de produção do discurso e pelas posições ideológicas sustentadas pelos sujeitos em suas práticas históricas.

Desse modo, buscaremos, ao longo de nossa análise, desvelar os mecanismos ideológicos que atuam na (re)produção de sentidos de aposentadoria no discurso midiático. Investigaremos, também, como as sete “razões”, apresentadas na reportagem, funcionam na lógica capitalista, visando convencer o trabalhador-aposentado a continuar a vender sua força de trabalho como a única maneira de manter-se “ativo” na sociedade contemporânea.

## **2. EFEITOS DE SENTIDOS NO DISCURSO MIDIÁTICO: A APOSENTADORIA DA/NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

### **2.1 Interdiscurso e Formação Discursiva**

Para compreendermos os efeitos de sentidos historicamente determinados que são produzidos pelo discurso midiático sobre a aposentadoria, faremos uma breve abordagem acerca das noções de Interdiscurso e de Formação Discursiva (FD) no âmbito da Análise do Discurso francesa. Michel Pêcheux construiu e ressignificou conceitos em seu projeto teórico-político, colocando questões para as Ciências Humanas, principalmente, no tocante à leitura e interpretação de textos, e tomando, como diz Orlandi (2011) “a materialidade simbólica e a materialidade da história, o seu real, como constitutivo da possibilidade mesma de análise” (p.35).

Para mediar a análise das materialidades discursivas, a AD possui um dispositivo teórico cuidadosamente construído, que nos permite chegar ao caráter material dos sentidos produzidos em uma dada conjuntura sócio-histórica. O Interdiscurso é uma das formulações da AD que são fundamentais para a compreensão dos processos

discursivos, pois traz a concepção de que todo discurso tem um “já-dito” que reaparece no intradiscurso para significar novamente.

O conceito Interdiscurso aparece, explicitamente<sup>3</sup>, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), obra que apresenta os principais conceitos e discussões elaboradas por Pêcheux, sendo, portanto, o “cruzamento de todos os caminhos” desse filósofo (MALDIDIER, 2003, p. 51). No mesmo livro, também é trabalhada a noção de Formação Discursiva, doravante FD, formulada, inicialmente, por Michel Foucault, em *Arqueologia do Saber* (1969), e trazida para a AD sob uma perspectiva materialista.

Os dois conceitos acima mencionados são apresentados quando Pêcheux explica, a partir de duas teses, a dependência constitutiva do “caráter material o sentido”, mascarado pelas evidências ideológicas, em relação ao “todo complexo dominante das formações ideológicas”. A primeira tese diz respeito ao caráter não abstrato da produção de sentidos, pois as palavras não têm sentidos próprios, eles são determinados nas posições ideológicas em jogo no processo histórico, nas formações ideológicas. Estas são representadas na linguagem pelas Formações Discursivas, nas quais os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes, sendo definidas como

aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o *que pode e deve ser dito* [...]. Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (PÊCHEUX, 1988, p. 160-161)

Essa determinação do que “pode e dever ser dito” não significa que o espaço da constituição do sentido e dos sujeitos seja fechado em si mesmo, se assim fosse haveria um apagamento do acontecimento discursivo, pois produção de sentidos seria um mecanismo sempre de reprodução, desvinculado dos processos históricos. Dessa forma, uma FD não é uma máquina autodeterminada, ela possui uma dinamicidade, e é “invadida por elementos que vêm de outro lugar, estabelecendo

---

<sup>3</sup> Dizemos “explicitamente” porque, segundo Maldidier (2003), desde a *Análise Automática do Discurso* (ADD-69), já havia uma hipótese de que o discurso se relacionava a um “já-dito”, como também a um “não-dito” em sua constituição.

uma relação paradoxal com seu exterior específico, o interdiscurso” (PÊCHEUX, 1997, p.314).

A segunda tese acerca do caráter material do sentido revela essa relação paradoxal entre uma FD, lugar de “reformulação-paráfrase” dos dizeres, e o Interdiscurso, onde estão todos os já-ditos, pois, nas palavras de Pêcheux (1988, p.162), “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante”, ou seja, o interdiscurso, que é submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação assim como às formações ideológicas de uma determinada sociedade.

Dessa forma, o Interdiscurso, enquanto espaço da memória discursiva, tem uma objetividade contraditória, que é fundante de todo discurso, visto que “algo fala”, “antes, em outro lugar e independentemente”. Esse já-dito e esquecido<sup>4</sup> reaparece no Intradiscurso, o lugar da formulação do dizer, que Pêcheux (ibidem, p.166) define como

o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito” (grifos do autor).

Diante disso, poderemos compreender como os sentidos são produzidos no funcionamento discursivo da Veja, e como o intradiscurso é formulado a partir da Formação Discursiva que, ao incorporar pré-construídos do Interdiscurso, (re)produz sentidos de aposentadoria, o que também interpela os sujeitos aposentados a ocuparem um (novo) lugar social.

## 2.2 Análise da materialidade discursiva

Para que compreendamos os efeitos de sentido produzidos no discurso midiático sobre a aposentadoria, faz-se necessário que retomemos as condições de produção<sup>5</sup> que engendraram esse processo de significação. Na esfera político-

---

<sup>4</sup> Segundo Orlandi (2005, p.33-34) “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome”.

<sup>5</sup> As condições de produção do discurso compreendem os sujeitos e o momento sócio-histórico no qual os discursos são produzidos, elas são a base do dizer, que o analista precisa recuperar para

econômica, a reestruturação produtiva do capital impôs novas exigências a todos os setores da sociedade, a fim de preparar trabalhadores polivalentes e competentes para o mercado de trabalho. É a partir de 1990 que é implementado, no Brasil, o ideário neoliberal, cuja base é descentralização das obrigações estatais.

Nesse cenário, a velhice e a aposentadoria começam a ser repensadas, pois, tem-se, de um lado, o crescimento da população “idosa” no Brasil e, de outro uma maior necessidade de trabalhadores no mercado. Dessa forma, a aposentadoria e a velhice, processos encarnados nas práticas sociais, são (re)significados em documentos oficiais, a exemplo da Política Nacional do Idoso (1994) e o Estatuto do Idoso (2003), e no espaço midiático, o que Silva Sobrinho (2007) chama de **velhice midiaticizada**<sup>6</sup>.

A reportagem da revista *Veja* “7 razões para não vestir o pijama” (15/7/2009), parte da coluna “Longevidade – viver mais e melhor”, configura-se num **discurso sobre**<sup>7</sup>, que, ao falar sobre a aposentadoria, apresenta sete “razões” para evitá-la e exemplos de pessoas que continuaram a desenvolver uma atividade profissional após estarem aposentadas, pois, como afirma a própria revista, “Foi-se o tempo em que se aposentar significava trocar o batente pelo ócio. Continuar trabalhando é bom para o corpo e para a mente” (*Veja*, 2009, p.88).

As sete “razões”, “bons motivos” apresentadas pela revista são: 1 – “É a chance de mudar de profissão”; 2 – “Manter a renda mensal”; 3 – “Não chatear a família”; 4 – “Não perder sua turma”; 5 – “Trabalhar faz bem à saúde”; 6 – “Evitar a depressão”; 7 – “Não desperdiçar a experiência profissional”. Para realizarmos nossa análise, divididos as razões em três sequências discursivas, agrupando-as por assuntos:

---

entender os mecanismos de produção de sentidos. Orlandi (2005) explica, para fins didáticos, que há as condições de produção estritas, as quais se referem ao contexto imediato da enunciação, e as condições amplas que abrangem o contexto sócio-histórico e ideológico do fazer discursivo.

<sup>6</sup> A velhice midiaticizada é “uma forma de discurso sobre a velhice que se materializa em veículos de comunicação, seja ele escrito ou televisivo. Esse discurso se apresenta de modo estratégico para alcançar certos fins políticos, sociais e econômicos” (SILVA SOBRINHO 2007, p.172).

<sup>7</sup> Conforme Mariane (1998), os discursos sobre representam um lugar de autoridade, no qual é realizado uma “transmissão de conhecimentos. Esses discursos, nas palavras da autora “atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao falarem um *discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja” (p.60, grifos da autora).

SD1: trabalho/salário; SD2: família/amizade e SD3: saúde física/psicológica. Prossigamos, então, à análise das sequências, visando desvelar o caráter material dos sentidos.

**SD 1 – (1) É a chance de mudar de profissão, (2) Manter a renda mensal e (7) Não desperdiçar a experiência profissional.**

A primeira razão apresentada na reportagem para não se “vestir o pijama” é que a aposentadoria pode ser a “chance de mudar de profissão”, de realizar “projetos” que foram guardados por falta de tempo, e colocá-los em prática. Segundo a revista, a nova atividade profissional é uma forma de “lazer”, como é o caso de um ex-piloto, de 51 anos, que trocou as “pistas de corrida” por “pistas de baladas”. Os “motivos” 2 (Manter a renda) e 7 (Não desperdiçar a experiência profissional) trazem histórias de duas professoras. Vejamos: como não tinha “previdência privada”, uma docente paulista percebeu, ao aposentar-se, que as despesas aumentaram e o salário diminuiu 40%, então fez mestrado e passou a dar aulas de Pedagogia, o que possibilitou não só a manutenção, mas também o aumento do salário. “Se eu contasse apenas com o dinheiro do INSS, teria de me conformar com uma vida muito simples”, afirmou a docente (Veja, 2009, p.89). Quando o assunto é não “jogar fora a experiência de uma vida em determinado ramo profissional”, a Veja mostra a história de uma psicanalista carioca de 56 anos, docente universitária, que, após a aposentadoria, resolveu dar palestras e escrever livros, afirmando: “eu me aposentei de um trabalho, não da vida” (idem, p.92).

As três razões buscam mostrar a aposentadoria como um lugar de (in)atividade, de gestão da velhice<sup>8</sup>, e, paradoxalmente, como um espaço de produtividade, “desde que se tenha saúde e disposição” (Veja, 2009, p.89). Esse discurso dialoga interdiscursivamente com o Estatuto do Idoso (2003, p.19) que, no Artigo 26, afirma “O idoso tem direito ao exercício da atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas. Portanto, só os que já têm uma boa saúde e disposição poderão “prosseguir” trabalhando e desfrutando dos “benefícios de ordem física, psicológica e prática” (idem, p.88).

---

<sup>8</sup> Haddad (1993) explica que a aposentadoria e a velhice estão intrinsecamente associadas devido, principalmente, ao processo de constituição do sistema previdenciário. Assim, o tempo de trabalho tornou-se uma espécie de tabela para o envelhecimento, pois ainda que o sujeito tenha 55 anos, ao aposentar-se, passa a ser considerado um “velho”, que não serve mais para o mundo do trabalho.

“Manter-se ativo” faz com que o trabalhador-aposentado continue a ser “útil”, assim como um produto/mercadoria, e “engajado” no mundo globalizado, no qual a economia, como bem afirma Beauvoir (1990) “é baseada no lucro; é a este, na prática, a que toda a civilização está subordinada: o material humano só interessa enquanto produz” (p.13). Produzir lucro para o capital, através de sua força de trabalho, é a condição para que o aposentado não seja colocado à margem da sociedade.

Nesse sentido, o atual e/ou futuro aposentado é chamado a ocupar um lugar de atividade laboral, e, para que essa interpelação, que se dá no interior da FD aqui dominante, tenha êxito, são apresentados exemplos, cuja produção de sentidos tende a homogeneizar os aposentados. No entanto, ao analisarmos as diferentes razões que levaram as duas professoras, entrevistadas na reportagem, a continuarem “no batente”, observamos que aí funciona uma contradição, pois, apesar de terem a mesma profissão, uma permanece trabalhando porque precisa “manter a renda” e, a outra, porque não pode “desperdiçar a experiência” adquirida na universidade. Além de recuperar o pré-construído<sup>9</sup> de que a profissão docente é desvalorizada no Brasil, percebemos também que o discurso materializa desigualdades presentes no interior do magistério, o que revela que os aposentados ocupam diferentes classes sociais, que determinam o modo de viver desses sujeitos.

**SD 2 – (3) Não chatear a família e (4) Não perder sua turma.**

Segundo a *Veja*, há muitas pessoas que, quando se aposentam, passam mais tempo com a família do que é “aconselhável”, e terminam visitando os filhos e netos frequentemente, o que pode gerar conflitos entre os familiares. Não obstante, pode haver desentendimentos entre um casal de aposentados, pois as pessoas não estão acostumadas a passarem o dia inteiro juntas. O único meio de “não chatear a família”, é “manter alguma atividade profissional, mesmo diferente da que se teve durante toda a vida” (*Veja*, 2009,p.90)

---

<sup>9</sup> O pré-construído, enquanto princípio da significação, remete, segundo Pêcheux (1988, p.171) “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender”.

Esse é, também, o caminho para o aposentado não “perder sua turma”, já que, além de afastar os sujeitos da atividade profissional, a aposentadoria traz a perda dos “colegas”, da “turma”. Para evitar isso, um casal gaúcho, ao voltar dos Estados Unidos, transformou sua casa de praia numa pousada para receber os amigos, “acho que não vamos recuperar o investimento, mas o retorno é em vitalidade, não quero ficar parada” (p.91), explicou a esposa.

Nessas duas razões, o retorno ao trabalho não está ligado ao salário, mas sim à permanência de uma vida familiar e social, o apelo é emocional. Num movimento parafrástico, poderíamos pensar em enunciados como “alegrar a sua família” e “continuar com a sua turma”, respectivamente, os quais, sem dúvida, não produziram os mesmo sentidos, pois os verbos utilizados no intradiscurso, acompanhados do advérbio “não”, funcionam como um mecanismo discursivo que reforça sentidos negativos de aposentadoria e do sujeito aposentado, o que nos mostra que a escolha das palavras revela a posição sujeito capitalista do discurso.

Na ótica midiática, a aposentadoria, que é parte do conjunto de reivindicações do movimento operário do início do século XX, torna-se algo indesejável, que compromete as relações familiares e sociais. Nisso funciona a memória discursiva que retoma os sentidos de aposentadoria como um lugar de solidão, abandono e tristeza, e o aposentado como um indivíduo “velho” e “inútil”, cuja força de trabalho é “obsoleta”.

No entanto, há uma saída, segundo a reportagem, o aposentado pode ser “útil”, desde que esteja apto para voltar ao mercado de trabalho, considerado como a máxima representação da produtividade. Não importa a idade, pois “a maior parte dos brasileiros que hoje chegam à idade de se aposentar forma um contingente de pessoas bem-dispostas, saudáveis e com muito a oferecer ainda a sociedade”, (Veja, 2009,p.88). Se antes os aposentados eram considerados inúteis, hoje eles são chamados à produtividade, o que corrobora a assertiva marxiana de que “a procura de homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria” (MARX, 2008, 24).

Dessa forma, a vida das pessoas na aposentadoria também é resumida às relações de trabalho da sociedade capitalista, baseadas no embate capital-trabalho e na exploração dos sujeitos. São essas relações que o discurso midiático reproduz, capturando a subjetividade do trabalhador, interpelando-o interdiscursivamente na busca de construir uma identidade fundamentada numa permanente produtividade laboral, que tem como principal recompensa, como veremos na SD3, uma vida “saudável” e “ativa”.

**SD 3 – (5) Trabalhar faz bem à saúde e (6) Evitar a depressão**

Conforme a reportagem, considerar que a aposentadoria “faz bem à saúde” porque propiciaria descanso é uma ideia ultrapassada, pois “hoje a ciência tem como certo que manter o cérebro ativo é essencial para preservar suas funções cognitivas” (p.21). “Manter o cérebro ativo” significa continuar trabalhando, seja num novo campo profissional ou no mesmo, seja para “manter a renda” ou para não “perder” os amigos e a experiência.

Além de restringir a atividade física e psíquica dos sujeitos ao exercício profissional, excluindo todas as outras possibilidades de “manter-se ativo”, principalmente as condições básicas de subsistência, como saúde e moradia, o discurso silencia que, por vezes, é no ambiente de trabalho que os sujeitos ficam doentes, devido à sobrecarga de trabalho e outros fatores aos quais são submetidos diariamente. Para produzir esse silenciamento, a FD recorta no interior contraditório do Interdiscurso os já-ditos que produzirão determinados efeitos de sentidos, acreditando que se diz o “que pode e deve ser dito” para silenciar “o que não pode e não deve ser dito”. Conforme Orlandi (2002),

Se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos” (p.76).

Esse silenciamento funciona também como um mecanismo ideológico cujo objetivo é homogeneizar as formas de viver a aposentadoria. Como vimos, o discurso midiático, na busca de construir uma (nova) identidade para os aposentados, apresenta histórias de pessoas que não largaram o “batente”. Entretanto, não são mencionados exemplos de trabalhadores da indústria, do comércio, escravizados cotidianamente, para os quais, certamente, o sentido de “trabalho” é outro. Nessa

homogeneização há, necessariamente, a exclusão, pois o espaço de (des)valorização do sujeito está intrinsecamente ligado ao seu lugar na sociedade do consumo.

Os discursos produzidos e circulados no espaço midiático não são imparciais, ao contrário, eles são, como explica Silva Sobrinho (2007, p.177) “regrados, controlados e respondem aos anseios e a forma de ser da sociedade capitalista”, que é movida pelo lucro e pela exploração da força de trabalho. Os sentidos “descartados” são desvelados quando articulamos o dizer às suas condições materiais de produção, o que põe em questão a afirmação de que “trabalhar faz bem à saúde”, ratificada pela onisciência do discurso científico, o qual, vale destacar, “não está *acima* ou *separada* da história da luta de classes” (PÊCHEUX,1988,p.19, grifos do autor).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso gesto de interpretação, pudemos compreender que o discurso sobre a aposentadoria, materializado na Revista Veja, ressignifica a aposentadoria como um lugar onde pode haver produtividade, desde que o aposentado esteja “disposto” física e psicologicamente, apagando a memória de que essa possível indisponibilidade decorre dos anos vividos de exploração do trabalho. Essa ressignificação simula um deslocamento de sentido que, na realidade, reordena os dizeres para que a lógica capitalista continue explorando os sujeitos, fazendo, no entanto, que eles acreditem que estão sendo favorecidos por continuarem sendo úteis à sociedade.

Assim, a produtividade limita-se ao desenvolvimento de uma atividade profissional, ser produtivo é reproduzir a força de trabalho, sob a razão aparente dos “irrefutáveis” sete “motivos” apresentados pelo/no discurso midiático e ratificados pela ciência e pelos exemplos de “alguns” aposentados. Com efeito, muda-se, aparentemente, o discurso para que as relações de reprodução/exploração continuem as mesmas.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. 1.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

FLORENCIO, Ana Gama, & et alli. **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

MARIANI, Bethania. O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP, 1998.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5.ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, Velhice e Classes Sociais**. Maceió: Edufal, 2007.

HADDAD, Eneida G.de Macedo. **O direito à velhice**: os aposentados e a previdência social. São Paulo: Cortez, 1993.

STANO, R. de Cássia M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDIDIER, D. A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.



# DIFICULDADES DE ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA E SUA RELAÇÃO COM A AUSÊNCIA DOS ELEMENTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Karla Janaína Alexandre da Silva<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa, que se encontra em fase inicial, surge a partir da observação de dificuldades apresentadas por alunos de instituições públicas quando lhes são propostas atividades de escrita em língua espanhola, doravante chamada de LE. O que temos observado é que estes estudantes demonstram certa resistência ao escrever, repetindo um comportamento já comum em aulas de língua materna, levando-nos a acreditar que, entre outros aspectos, não se tem construído na escola, uma compreensão da escrita, enquanto prática discursiva, por meio da qual o sujeito pode falar de si e de seu conhecimento sobre o outro.

A hipótese que buscamos comprovar em nossa pesquisa, que se realiza sob a luz da Análise do Discurso (AD), é a de que, no ensino de línguas, a ausência de um trabalho mais consistente com os elementos culturais, referentes à cultura do aprendiz e/ou do outro, tem contribuído para que o aluno não dê sentido ao que lhe é solicitado a produzir, que se manifesta na *impossibilidade* de inscrever o seu dizer na língua do outro.

Tal hipótese está filiada à compreensão de sujeito, língua e cultura na AD, teoria para a qual, segundo Orlandi (ORLANDI: 2011), o sujeito do discurso tem o seu dizer marcado pela história e pela ideologia que o constituem, o que nos leva a entender o que chamamos de elementos culturais como um conjunto de práticas discursivas que remetem a saberes constitutivos do sujeito e de seu modo de se relacionar com a língua, indispensáveis à construção de sentidos.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Os dados apresentados correspondem ao primeiro momento da pesquisa que desenvolve sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiele Stockmans de Nardi ([karlajanainas@bol.com.br](mailto:karlajanainas@bol.com.br)).

Considerando a escrita como um dos caminhos para aprender um idioma, pesquisar sobre as causas dessas dificuldades e verificar se estão relacionadas à falta de compreensão do cenário cultural de que emergem, contribuirá para um melhor desempenho dos estudantes na escrita em LE e também em língua materna, pois acreditamos ser possível uma maior compreensão do quê, como e para quê escrevemos também em língua portuguesa, a partir de práticas em LE que levem a essa reflexão.

## **2 PARA COMEÇO DE CONVERSA...**

Como já dissemos, a pesquisa se encontra em fase inicial e tem como objetivo discutir questões relacionadas às dificuldades de estudantes de instituições públicas ao escrever em LE e a relação dessas dificuldades com a ausência de um trabalho em que os elementos culturais sejam vistos como indispensáveis ao aluno para a produção de sentidos e inscrição do seu dizer nessa língua.

Salientamos que nesse trabalho não discutiremos as dificuldades do aluno relacionadas ao seu desconhecimento de léxico, gramática ou de determinados gêneros textuais, o que certamente compromete a sua produção escrita em LE, mas nos voltaremos, especificamente, à importância de uma discussão docente sobre o processo subjetivo de inserção do sujeito-aluno em outro espaço discursivo, a partir do aprendizado de uma nova língua, processo pelo qual lhe é possível dar sentido às suas produções escritas e ser sujeito nessa outra discursividade.

Para tanto, tomamos como base, reflexões propostas pela a Análise do Discurso Francesa (AD), teoria para a qual o sujeito do discurso carrega em seu dizer as *marcas* da história e da ideologia que o constituem. Essa perspectiva teórica nos permite pensar a cultura como sendo um conjunto de práticas discursivas que nos reportam ao que constitui esse sujeito e o seu modo particular de se relacionar com a língua, sendo esses elementos indispensáveis à construção de sentidos.

Em nosso estudo, partimos da hipótese de que no ensino da LE, a forma como a escola vem postulando a relação entre língua e cultura tem contribuído, entre outras coisas, para que o aluno não dê sentido a sua produção escrita em LE, acabando por

se manifestar na dificuldade de escrever e inscrever o seu dizer na/pela língua do outro.

Por essa razão, fará parte da nossa investigação, a análise da proposta dos documentos oficiais brasileiros para o ensino da LE e as sugestões que estes trazem para o trabalho com a escrita. Dentre os documentos selecionados para a análise estão os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM, e o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. A escolha desses textos se dá pelo fato de que os mesmos funcionam como norteadores da prática docente nas escolas públicas brasileiras, o que nos possibilita uma visão geral de como vem sendo pensado o ensino de LE no Brasil e quais os resultados que se espera alcançar através dessas propostas.

Na leitura desses documentos, tentaremos observar como são pensadas as noções de língua, sujeito e a prática da escrita nessa língua estrangeira (a LE). Também lançaremos um olhar sobre como os elementos culturais são tratados e como é sugerido o trabalho com os mesmos nessas propostas. Entendemos que essas análises nos auxiliarão na tarefa, de comprovarmos (ou não), a nossa hipótese de que a forma como estão sendo tratados os aspectos culturais, de certa forma, contribui para a dificuldade de inserção do sujeito-aluno nesse outro espaço discursivo, representado pela LE.

Nessa reflexão, apresentaremos apenas as primeiras considerações que dizem respeito à análise da proposta apresentada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), para o ensino de LE e sua prática através da escrita. Passemos à análise de fragmentos desse documento.

### **3 A LE NA ESCOLA: A PROPOSTA DAS OCEM**

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), constituem um documento oficial elaborado por equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, representantes da comunidade acadêmica, professores e alunos da rede pública. Direcionado às séries do Ensino Médio, visa contribuir para o diálogo entre professor e a escola sobre a prática docente (OCEM, 2006:05), perante o desafio de

promover uma educação básica de qualidade que contribua para a inclusão dos jovens na sociedade atual e a democratização das oportunidades no Brasil.

Embora o documento mencione o fato de ser uma continuidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (OCEM, 2006:87) é preciso considerar que há uma ampliação e um aprofundamento da proposta anterior, especialmente no que se refere à discussão docente sobre as especificidades do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio.

No caderno *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, os capítulos três e quatro são dedicados ao ensino de línguas (o terceiro, às línguas estrangeiras de uma maneira geral e o quarto à língua espanhola, a este último correspondem às considerações apresentadas aqui). Em ambos, ressalta-se a importância do ensino de línguas para a formação educacional dos estudantes, reafirmando a necessidade de se desenvolver o senso de cidadania, de discutir o problema da exclusão no ensino, em face de valores “globalizantes” (grifo do documento), e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de línguas.

Intitulado *Conhecimentos de Espanhol*, o quarto capítulo dedica-se ao ensino da língua espanhola, que por ocasião da lei 11.161/2005, tornou-se obrigatório nas séries do Ensino Médio e de caráter facultativo no Ensino Fundamental. Tem como objetivo “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (OCEM, 2006:127), em que assume posicionamentos teórico-metodológicos que favorecem a reflexão do professor sobre o ensino do espanhol nas escolas brasileiras e sugere caminhos ao docente para a sua prática, reconhecendo assim, seu “caráter minimamente regulador” (Idem: 127).

Afirma que a presença da língua espanhola nas escolas está associada a “um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico” (OCEM, 2006:127), já que a LDB prevê a oferta de mais de uma língua estrangeira na escola, sem outras especificações, e que a decisão por esse ensino representa o desejo brasileiro de estabelecer relações com países de língua espanhola, “em especial com os que firmaram o Tratado do MERCOSUL” (Idem: 127).

Embora reconheça as razões de caráter político e econômico que determinaram a inclusão do espanhol no currículo escolar brasileiro, o documento enfatiza que a presença da LE em nossas escolas (OCEM, 2006:128) não deve ser associada apenas a essas questões, mas que estamos, sobretudo, diante de um gesto de “política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (Idem: 128) e a possibilidade de trabalhá-la com “o maior índice de qualidade e o menor índice de reducionismo” (Idem: 128), entendendo como reducionismo os estereótipos e mitos cultivados pelos brasileiros, relacionados à LE e aos seus falantes nativos, que segundo o documento, afetaram ao longo do tempo a nossa relação com a língua e os povos que a mesma representa.

Para as OCEM, é preciso considerá-la como uma língua que representa “várias culturas” (OCEM, 2006:128) e que apesar da aproximação linguística com o português, possui suas “especificidades” (Idem: 128). E são essas especificidades que a caracterizam como outra língua, que devem contribuir na prática docente para o rompimento com o mito de facilidade/ ou não necessidade de se estudar espanhol, que tanto permeia o imaginário dos brasileiros.

O documento também retoma o caráter educativo do ensino de línguas estrangeiras, nesse caso o ensino do espanhol, na formação do aluno, em termos de inclusão (social e étnica), na constituição de sua cidadania (local e global), e nos desafios que “impõe, nesse sentido uma sociedade globalizada, informatizada” (OCEM, 2006: 129). Por fim, diz que essas orientações curriculares não pretendem “apresentar uma proposta fechada, com sequenciamentos de conteúdos, sugestões de atividades, ou uma única linha de abordagem [...] mas proporcionar reflexões de caráter teórico-prático” (Idem: 129) que levem a compreensão de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase para o espanhol.

Numa leitura mais atenta dos parágrafos introdutórios desse capítulo, já podemos perceber duas contradições em relação à proposta do documento. Essas dizem respeito à discussão que se objetiva realizar sobre a exclusão em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão que o trabalho com uma língua estrangeira pode proporcionar.

A primeira se centra em torno dos objetivos do ensino do espanhol: ao afirmar que a presença dessa língua nas escolas se justifica “de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico” e que representa o desejo brasileiro de, em especial, estabelecer relações “com países que firmaram o Tratado do MERCOSUL” (OCEM, 2006:127), nos parece muito claro que as intenções para o ensino dessa língua estão necessariamente associadas à globalização e às imposições que o mundo globalizado trouxe, como a política geradora de blocos econômicos, tais como o MERCOSUL, e não, a uma tentativa de aproximação cultural.

Essa questão é reforçada em outra passagem do texto, em que se fala sobre o papel educativo do ensino da LE na formação dos estudantes, pelo qual se afirma ser possível através dele, dentre outras coisas, educar para enfrentar os desafios impostos pela sociedade “globalizada, informatizada” (OCEM, 2006: 129), o que, a nosso ver, reafirma que o ensino dessa língua estrangeira nas escolas brasileiras objetiva responder às exigências de um tratado com fins primordialmente comerciais.

A segunda contradição se centra no desejo do documento de não ser considerado como “um manual ou uma cartilha a ser seguida” (OCEM, 2006:05) e a afirmação posterior de não pretender “apresentar uma proposta fechada” (OCEM, 2006:129) para o ensino do espanhol.

Entretanto, o próprio texto assume um “caráter minimamente regulador” (OCEM, 2006:127) para justificar a proposta que apresenta para o ensino de LE nas escolas brasileiras, pela qual “sinaliza os rumos que esse ensino deve seguir” (Idem: 127). Essa questão ganha força, em outra passagem do texto, ao se dizer que o ensino de LE nos coloca diante de um gesto de “política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (OCEM, 2006:128).

Ao afirmar que o ensino de LE nos *exige* uma reflexão, e que há um lugar que essa língua *pode* e *deve* ocupar no processo educativo, nos parece que se deixa transparecer que a proposta das OCEM, apesar de objetivar apenas uma discussão docente sobre o ensino do espanhol, acaba por determinar o caminho a ser trilhado pelo professor nessa reflexão, a partir do lugar que antecipadamente reservou para

esse idioma na escola. E são essas colocações presentes no documento que lhe contradizem no desejo de não ser visto como um manual ou cartilha a ser seguida.

Dessa forma, o que podemos concluir na leitura desses primeiros parágrafos, é que mesmo o documento reconhecendo como importante para o ensino de LE a valorização dos povos e culturas que ela representa, pelo texto, vem à tona o que realmente possibilitou a entrada dessa língua no currículo escolar brasileiro: o fato de que, nos dias de hoje, aprender espanhol significa aprender uma língua que responde às necessidades do mundo globalizado e por essa razão, convém ensiná-lo em nossas escolas, pois o mesmo pode possibilitar ao estudante brasileiro a ascensão no novo cenário mundial.

Não desejamos com essas afirmações, negar que a escola precisa oferecer aos alunos uma formação que lhes permita, além do crescimento pessoal e educacional, possibilitar também o seu crescimento profissional. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que as razões escolhidas no texto das OCEM para justificar o ensino de LE no Brasil, de certa forma, contribuem para o apagamento do caráter educativo desse ensino e do espaço que deveria ser reservado às culturas e aos povos que essa língua representa.

Dessa forma, o que podemos comprovar até aqui, é que ainda que no texto das OCEM se perceba o desejo de se romper com um modelo de ensino de língua estrangeira, em que a língua é vista apenas em seu caráter funcional/instrumental (como instrumento em função de), e de romper com valores excludentes (em que determinadas culturas, por aquilo que representam politicamente e economicamente, são supervalorizadas através da língua, em detrimento de outras), da maneira como justifica o ensino da LE na escola brasileira, acaba por perpetuá-los.

#### **4 A PRÁTICA DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS OCEM**

Com relação à escrita, nesse capítulo não há uma ampla exposição sobre a mesma, mas são feitas algumas considerações sobre habilidades linguísticas, competências e meios de alcançá-las. Destaca-se que os componentes curriculares tradicionais devem “servir para que o estudante se aproprie de outras maneiras de expressar uma

realidade diferente da sua” (OCEM, 2006:151), de forma que “seja capaz de apropriar-se, também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (Idem: 151).

A escrita é vista como uma das habilidades a ser desenvolvida para se alcançar a competência linguística, para que o estudante “possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro”, e o sujeito-aprendiz visto como um indivíduo “que tem algo a dizer em outra língua” (OCEM, 2006:152), a partir do conhecimento de sua realidade e do lugar social que ocupa. Das passagens destacadas do texto das OCEM, gostaríamos de pontuar três questões, relacionadas ao *caráter subjetivo* da relação do sujeito-aluno com a LE que, em nossa visão, está sendo deixado de lado na proposta das OCEM para o trabalho com a escrita. O silenciamento de tais questões também desconstrói parte da reflexão do próprio documento sobre “o lugar da subjetividade” (OCEM, 2006: 132) na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A primeira questão está relacionada ao fato do documento não fazer distinção entre as noções de *sujeito* e indivíduo: Ao tratar da inserção do sujeito-aprendiz nesse outro espaço discursivo (o da LE) através da escrita, o documento utiliza o termo “indivíduo” (OCEM, 2006:152) para se referir ao *sujeito* do discurso. Ou seja, o documento apresenta a noção de sujeito do discurso, que se trata de um *efeito* no/do discurso, como idêntica ao indivíduo que está e atua no mundo.

Pensamos que essa não distinção entre indivíduo e sujeito discursivo compromete à reflexão docente porque pode levar o professor a acreditar que indivíduo e sujeito do discurso tratam-se da mesma coisa, o que não é, pois são noções que correspondem a âmbitos diferentes: ao da *concretude do mundo real*, no qual se é indivíduo, e ao da *subjetividade discursiva*, em que se é sujeito do discurso.

A segunda questão que enfocamos diz respeito à noção de identidade que permeia o documento. Apesar de afirmar que o encontro com outra língua provoca “novas identificações do sujeito” que implicam em “novas formas de dizer” (OCEM, 2006:133), não há um retorno a essa discussão no momento em que se propõe a prática da escrita. Ao sugerir que o trabalho com a escrita em LE é um meio pelo qual o estudante pode expressar “sua identidade no idioma do outro” (OCEM, 2006:152), nos parece que a noção de identidade, que vemos como sendo àquilo que constitui o

sujeito (marcas do histórico-ideológico) e que se *mostra* pelo viés discursivo, é apresentada pelo documento como um já-posto, como algo pronto e acabado que o sujeito apenas *transfere* para esse outro espaço discursivo (o da LE) e materializa linguisticamente através da escrita.

O terceiro e último ponto refere-se ao efeito de sentido que o termo *competência* utilizado no documento pode provocar. Ora, dentre as possibilidades de sentidos que significam o termo, parece-nos que o que mais se aproxima do seu emprego no texto das OCEM é o de se ser *capaz de dominar*.

Em outras palavras, o emprego do termo competência pelas OCEM nos induz a uma falsa compreensão de que é possível ao sujeito-aluno um *total domínio* sobre a LE. Essa questão é reforçada pelo documento em outro momento, ao se afirmar que os conteúdos curriculares (e aqui entendemos que se inserem elementos culturais propostos ao ensino de LE) servem para que o estudante “*seja capaz de apropriar-se* também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (Idem: 151), o que leva o professor a acreditar que o sujeito-aluno poder vir a ter um *total controle* sobre aquilo que constitui a discursividade e a subjetividade do outro, vinculado à sua língua e a sua cultura.

Mas, ao pensarmos no processo de inscrição do sujeito na/pela língua estrangeira na perspectiva discursiva, entendemos não ser possível um total controle sobre esse processo, isto é, não há como esse sujeito *se apropriar* dessa outra língua em sua *totalidade*, diferentemente do que está posto no documento.

A inscrição do sujeito em uma língua estrangeira se constrói pelo desejo de *marcar* na língua do outro *o seu lugar*. Um lugar que lhe permita ser sujeito, que lhe permita (se) dizer e significar. E pensamos que uma discussão mais clara e aprofundada sobre essas questões, que dizem respeito ao movimento do sujeito-aluno na língua estrangeira, é relevante à prática docente e merecia um espaço maior em documentos como as OCEM.

Com essas colocações, não pretendemos deixar de reconhecer as contribuições das OCEM para a valorização do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas. Ao

compararmos a sua proposta para o ensino de idiomas, com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (2000), temos uma dimensão concreta do quanto que nas OCEM a discussão foi ampliada e da sua preocupação em pontuar a importância desse ensino, enquanto componente indispensável à formação educacional do aluno. O fato de conter no documento um caderno que se volta especificamente para o ensino da LE no Brasil, é um bom exemplo dos avanços nas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras no âmbito educacional brasileiro.

Entretanto, acreditamos que ainda precisamos crescer nessa discussão, tratando com um pouco mais de profundidade questões que dizem respeito à subjetividade presente na relação entre sujeito e língua.

E para pensar sobre essas questões, relacionadas à maneira de compreender a subjetividade do aprendiz e sua relação com a LE, de como esse sujeito constrói um lugar de se (re) dizer e significar na língua do outro, e sobre como esse processo pode ser observado na materialidade linguística através de práticas discursivas como a escrita, mobilizaremos a partir de agora, noções da AD que contribuem a reflexão que nos determinamos a propor.

## **5 NOÇÕES DISCURSIVAS DE SUJEITO, LÍNGUA E CULTURA PARA UM (RE) PENSAR DA ESCRITA**

Não podemos pensar a escrita em LE na perspectiva da Análise do Discurso, sem antes recorrer a algumas noções construídas por essa corrente teórica, tais como a de língua e sujeito, que nos dão suporte para compreender como se dá o processo de inscrição do sujeito-aluno pela/na LE, e como este se materializa linguisticamente em práticas discursivas como a escrita. Também por essas noções é possível pensarmos a cultura, enquanto práticas discursivas que remetem aos saberes que constituem o sujeito e se configuram na sua relação com a língua.

Começaremos pela noção de sujeito do discurso, concepção teórica que é parte das formulações propostas por Pêcheux. Segundo Indursky (2008:10), em *Unidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do*

*Discurso*, desde a primeira formulação (de 1969), Pêcheux parte de uma noção de sujeito que não corresponde ao “organismo humano individual”, ou seja, não corresponde ao indivíduo que está no mundo e que nele atua. Na verdade, Pêcheux o concebe como sendo um efeito discursivo provocado por esse estar/atuar do indivíduo no mundo.

Mas é somente em 1975 que, segundo a autora (Indursky, 2008: 10), Pêcheux chega à formulação atual da noção de sujeito do discurso com que operam os teóricos da AD. Nesse momento, ele articula as noções de inconsciente e ideologia para construí-la, e ao contrário de outras perspectivas teóricas, como a sócio-interacionista, que predomina enquanto embasamento teórico nas OCEM, não concebe o *sujeito* como idêntico ao indivíduo, “consciente e dono dos seus atos” (MASCIA, 2003: 35), mas sim como *sujeito do discurso*, que tem o seu dizer marcado pela história e pela ideologia que o constituem e que carrega a ilusão de ser a origem e a fonte do sentido desse dizer (ORLANDI, 2011).

Essa ilusão discursiva do sujeito corresponde aos dois tipos de esquecimento que Pêcheux postulou (1975:168) como consequências do seu atravessamento pelo inconsciente e de sua interpelação pela ideologia. Por essa razão, o sujeito da AD ganha um “caráter disperso, dividido, heterogêneo” (MASCIA, 2003: 35): em sua relação com outros sujeitos constitui o seu dizer e constrói sentidos, mas por nele operar os dois esquecimentos, acredita que é a origem e a fonte do sentido desse dizer.

Nessa mesma direção, se constrói para a AD a noção de língua. Ao contrário de outras teorias da linguagem, aqui ela não é vista como um sistema fechado, homogêneo, completo, sobre o qual os sujeitos têm total controle (como sugere as OCEM). Para a AD, é pela língua que se materializa aquilo que constitui discursivamente o sujeito, ou seja, por ela toma forma e significa o dizer, que é o resultado da relação simbólica entre sujeitos dispersos, divididos, heterogêneos, atravessados pelo inconsciente.

A AD também nos fala sobre o *real da língua*, que representa aquilo que não se pode dominar, aquilo que não se pode controlar, que nos escapa e ao mesmo tempo nos

constitui. Sobre essa questão De Nardi (2005:112) em *As contribuições da AD para o ensino de língua: modificando olhares*, retoma a noção de *real da língua* a partir de Pêcheux e Gadet (2004) e Milner (1987), nos dizendo que ao se afastarem da concepção de língua, enquanto um sistema estável e normativo, estes propõem que pensemos a língua a partir daquilo que não cabe nesse sistema.

Ou seja, pensá-la a partir daquilo que não é materialidade no sistema linguístico, mas que ao mesmo tempo não deixa de estar ali, constituindo a língua. Nesse sentido, a língua deixa de ser um corpo perfeito (como sugere a noção de língua, enquanto sistema) e passa a ser vista como um corpo atravessado por falhas, em que o equívoco e ambiguidade passam a lhes ser constitutivos.

Essas definições de sujeito e língua, propostas pela AD, nos ajudam a compreender o caráter subjetivo e complexo da relação do sujeito com a língua. Para a AD o sujeito se inscreve pela/na língua: É por ela, que simbolicamente materializa a sua relação com o outro. É nela que situa o seu dizer e o significa. Mas nem tudo pode dizer e significar pela língua, pois há algo que lhe escapa, embora esteja sempre ali. E pela observação da materialidade do seu dizer, em práticas discursivas como a escrita, é que chegamos ao que lhe constitui, mas que não se pode dominar.

Outro ponto que consideramos importante e que não é aprofundado pelas OCEM, apesar de mencionado (OCEM, 2006:133), é o da reflexão docente sobre os deslocamentos que o encontro do sujeito-aluno com a LE pode provocar na relação que ele mantém com a língua materna. De Nardi (2009), nos diz que o encontro do sujeito com a língua estrangeira produz nele deslocamentos, “uma vez que a sensação de acolhimento, de pertencimento que sentimos em relação à língua materna, rompe-se de certo modo, quando partimos em busca de um lugar nessa nova língua” (DE NARDI, 2009:184) e que se observado e discutido pode favorecer também o aprendizado de língua materna.

Entretanto, a maneira como está postulado o ensino de LE nas OCEM, em que entre outras coisas, se sugere um trabalho com a língua outra pelo qual o estudante “*seja capaz de apropriar-se das peculiaridades linguísticas*” (OCEM, 2006:151), acaba por possibilitar ao professor um ignorar dessa subjetividade presente na relação do

sujeito-aluno com o espanhol. Pode fazê-lo seguir por um caminho que lhe permite a construção de um modelo ideal de aluno, capaz de *dominar* completamente a LE.

Com essa afirmação, não estamos recusando o direito do professor de alicerçar a sua prática em determinados conhecimentos sobre a língua, que lhe permita acreditar que o sujeito-aluno pode chegar a um nível na LE, considerado satisfatório (por ele mesmo ou pelo aluno). No entanto, nos parece mais importante fazer com que o professor compreenda que a relação dos sujeitos com a LE não se trata de um processo homogêneo, que nos permite tratá-lo de forma idêntica para todos. Se partirmos de um modelo de ensino que se baseia na homogeneidade, o que faremos então com aqueles sujeitos que não conseguem chegar ao patamar idealizado pela escola?

Com relação aos elementos culturais, aqui os entendemos como sendo o conjunto de práticas discursivas nas quais se inserem e se constituem os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo social. Trata-se daquilo que é comum ao coletivo, mas que ao mesmo tempo singulariza o sujeito pelos efeitos de sentido que nele provoca, pela experiência particular que lhe provoca o encontro com a sua discursividade. Em cada dizer, em cada discurso, a cultura se realiza de forma diferente, mas ao mesmo tempo, através do que é comum, através daquilo que se repete, nos permite distinguir determinadas práticas discursivas como fazendo parte da cultura de um ou outro grupo social.

Outro aspecto importante sobre a noção de cultura nos traz Leandro Ferreira (2011) em *O lugar do social e o lugar da cultura numa formação discursiva*, em que nos propõe um olhar sobre a cultura, como fazendo parte do *corpo discursivo*, funcionado como um *corpo cultural*, um lugar de inscrição do sujeito. Da mesma forma que para a língua pensamos a noção de real, sugere que também pensemos um *real da cultura*, como sendo aquilo que “resiste à simbolização e instaura uma falta que o sujeito tenta inutilmente sanar” (Idem: 60).

Dessa forma, a cultura funciona como um lugar comum a sujeitos que inscrevem o seu *dizer particular* e o significam, mas nem tudo aquilo que constitui culturalmente esses sujeitos pode ser dito, pode ser significado, embora esteja sempre ali, determinando e justificando o seu discurso.

Nas OCEM, ao se tecerem considerações gerais sobre métodos, materiais e temas relacionados ao ensino de LE, se afirma que “dominar uma língua estrangeira supõe conhecer também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais” (OCEM, 2006:147) e nas sugestões para o trabalho com a escrita em LE, se propõe um trabalho com a língua e os elementos culturais de forma que o estudante seja “capaz de apropriar-se também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCEM, 2006:151).

Nessas passagens das OCEM, entendemos como um grande avanço, o fato de se afirmar que aprender uma língua supõe conhecer “também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais” (OCEM, 2006:147), pois abre espaço para uma discussão sobre a noção de heterogeneidade.

É essa noção que nos permite afirmar que, naquilo que os constitui, os sujeitos são *diferentes*, e que essas diferenças se refletem em seus valores e em suas crenças. Permite-nos afirmar também que, apesar das diferenças, nesses saberes que constituem os sujeitos, sempre há algo que se repete e que os identifica como fazendo parte de um ou outro grupo social.

Entretanto, ao propor um trabalho com os elementos culturais que leve o estudante a ser “capaz de apropriar-se também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCEM, 2006:151), percebemos que ainda há, por parte do documento, uma forte tendência a pensar o ensino da LE enquanto uma prática que possibilita ao estudante, através do *domínio da língua*, apropriar-se também, daquilo que culturalmente constitui esse outro sujeito, o que acaba por cessar a discussão.

Ora, como já nos diz Leandro Ferreira (2008), da mesma forma que não podemos pensar em domínio de língua, pois há um *real* que ultrapassa o que dela podemos alcançar, também há um *real da cultura*, que não nos permite dominá-la. E é por esse caminho que acreditamos ser possível ao professor a construção de uma prática docente mais significativa.

Na verdade, o que nos parece mais importante à discussão docente, é fazer com que o professor perceba que trabalho com a LE mobiliza saberes constitutivos de sujeitos

inseridos em diferentes culturas e que se materializam por uma mesma língua: a espanhola, sua *ferramenta imperfeita* de trabalho. Imperfeita porque nem tudo pode dizer sobre esse outro, nem tudo poderá significar, mas que mesmo assim diz e mesmo assim significa.

É fazê-lo compreender que além daquilo que constitui discursivamente (sua cultura) o outro, e que se materializa na sua língua, também faz parte do jogo discursivo, aquilo que constitui discursivamente o sujeito-aluno, e o resultado de um encontro tão complexo e subjetivo, entre o sujeito-aprendiz e a LE, pode ser observado em práticas discursivas como a escrita.

Com base na perspectiva discursiva, pensamos a escrita como sendo um espaço concreto de enunciação do sujeito. Um espaço em que se materializa linguisticamente um pouquinho do lugar que o sujeito constrói pela/na língua do outro. De Nardi (2011:233), em *Subjetivação na língua do outro: práticas de escrita em blogs para o ensino aprendizagem de língua espanhola*, diz que pensar a escrita em língua estrangeira é “olhar para os modos como o sujeito constrói nessa outra língua espaços de inscrição que lhe permitam ser nela sujeito”, mas para se chegar até aí, é preciso considerar o movimento que esse sujeito realiza até encontrar o seu lugar de pouso, o lugar de inscrição do seu dizer na língua outra.

De Nardi (Idem: 233) também afirma que esse movimento extrapola aquele do conhecimento formal acerca da língua, de um domínio de um código, que nos identificaria com os falantes dessa língua, como nos parece sugerir as OCEM (2006), pois segundo ela (DE NARDI, 2011:234) ser sujeito em outra língua “implica transitar pelas discursividades que se produzem nessa língua outra, inserir-se nela para produzir sentidos”. Ou seja, é um movimento que “extrapola a concepção de língua enquanto um sistema de formas estáveis, porque envolve aquilo que não se pode pensar através dessa noção” (Idem: 234), que diz respeito ao sujeito, ao que lhe constitui e ao que pode (ou não) ser dito pela língua.

A autora (Idem: 234) ainda nos diz que esse encontro representa para o sujeito-aprendiz “o encontro com uma materialidade estranha, presente nessa forma que ele não se reconhece, mas que surge como uma possibilidade de torna-se outro nessa

língua”, uma vez que estar em outro lugar “lhe permite (re) formular seu dizer e construir sentidos outros” (DE NARDI, 2011: 234). E segundo ela, são esses movimentos que o sujeito realiza, de forma não consciente pela/na língua do outro, que nos ajudam a compreender o encantamento ou a rejeição que sujeito-aluno experimenta pela língua outra.

É também o encontro com essa “materialidade estranha” (DE NARDI: 184) que provoca no sujeito deslocamentos e por eles o surgimento de espaços que lhe possibilitam um “ver-se de fora” (Idem: 184), um (re) encontro com sua própria língua, ou seja, “a possibilidade de (re) dizer, de se (re) significar também na língua materna” (Idem: 184), o que, na nossa visão, pode ser favorável à compreensão do sujeito-aprendiz sobre o quanto ele se faz representar através da sua língua, a partir do movimento que realiza nessa tentativa de se representar pela língua do outro.

E pensando sobre essas questões, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira requer necessariamente uma reflexão docente sobre esse processo, também pelo viés discursivo, pois é essa reflexão que possibilita ao professor um (re) fazer constante da sua prática; ao se questionar sobre como se dá o movimento do sujeito-aluno pela/na LE, na tentativa de produzir sentidos nessa língua, o professor, inevitavelmente, se deparará com noções moventes de sujeito, língua, cultura, que não podem ser pensadas a partir de um já-posto, de modelo que tende para uma prática que espera os mesmos resultados para todos os sujeitos.

Pensar na escrita em LE enquanto um espaço de dizer e significar do sujeito-aprendiz permite ao professor não buscar nos textos dos seus alunos, uma mera repetição do discurso outro, mas lhe oferece a possibilidade de observar como esse sujeito-aprendiz se aventura em busca de um lugar para si na discursividade do outro, a partir daquilo que o constitui discursivamente.

Nesse sentido, se enriquece consideravelmente a prática docente e se geram resultados bem mais significativos. Torna-se mais democrático o aprendizado da língua outra: todo mundo pode, cada um, a sua maneira, se diz e significa na língua do outro. E nos arriscamos a dizer que, somente partindo dessa relação tão complexa

e subjetiva entre o sujeito, língua e cultura, é que podemos chegar a um ensino verdadeiramente voltado à formação educacional dos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), percebemos que em relação às propostas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (2000), o documento apresenta avanços significativos na discussão sobre o papel do ensino de língua estrangeiras na formação educacional dos estudantes brasileiros. O fato de trazer um caderno que se volta apenas às questões relacionadas ao ensino do espanhol no Brasil é um bom exemplo do quanto que se avançou nessa reflexão.

Com relação ao ensino da LE, há por parte das OCEM, o desejo de romper com um modelo dito reducionista, em que essa língua é vista de forma mitificada (mito da facilidade de aprendê-la/ da não necessidade de aprendê-la), estereotipada, ou como um mero instrumento de comunicação, em detrimento da valorização dos povos e culturas que ela representa. Por essa razão, o documento propõe-se a oferecer subsídios teóricos metodológicos relacionados à LE, que permitam ao docente construir a sua prática, a partir do que é plural às culturas e aos povos unidos por essa língua. E partindo dessas questões relacionadas à heterogeneidade dos sujeitos, é que o documento acredita ser possível se alcançar resultados mais positivos no ensino do espanhol no Brasil.

Mas, apesar do documento considerar importante se pensar o ensino da LE, a partir da valorização daquilo que a torna particular para cada cultura que representa, o que vemos como sendo algo muito positivo, em suas considerações sobre língua, sujeito e cultura, percebemos que ainda há no discurso das OCEM, uma forte tendência à compreensão de que ser sujeito nessa língua implica ter um total domínio sobre a mesma e sobre as realidades culturais que por ela se materializam.

Essa compreensão pode levar o professor a acreditar ser possível ao sujeito-aluno apropriar-se de todas as peculiaridades que constituem a LE e seus sujeitos, dando margem a práticas docentes que tendem à homogeneidade, pelas quais se ignoram o

caráter subjetivo e complexo da inserção do sujeito-aluno nesse outro espaço discursivo, e o modo particular de cada sujeito se relacionar com a língua.

Por esse mesmo viés se constroem nas OCEM as sugestões de trabalho com a escrita que é vista como uma habilidade que se desenvolve mediante a competência do sujeito de se apropriar daquilo que é característico dessa língua, desde os elementos linguísticos até os elementos culturais.

No entanto, ao pensarmos no movimento de inserção do sujeito-aluno na LE, através da perspectiva discursiva, compreendermos que a sua inscrição nesse outro lugar (o da LE), não se dá apenas pela apropriação dos saberes e da língua do outro, mas mediante a identificação desse sujeito com esse novo espaço discursivo e com os sujeitos que o representam. E somente por esse processo de identificação é que o sujeito-aluno construirá o seu lugar na LE, um lugar que lhe permitirá atribuir sentidos e inscrever o seu dizer.

A escrita entendida como prática sócio-discursiva funciona para o sujeito do discurso como um processo que legitima o seu dizer. Cabe à escola oferecer ao aluno possibilidades de compreendê-la dessa forma, como um lugar para se posicionar na interlocução com o outro e, também, para falar de si.

E pensamos que enquanto a relação entre sujeito, língua e cultura, que se materializam em práticas como a escrita, não forem discutidas e analisadas, também pelo viés discursivo, especialmente, em documentos como as OCEM, que funcionam como diretrizes para a maior parte das instituições de educação básica no Brasil, não nos será possível alcançar, através do ensino de línguas estrangeiras, resultados mais significativos, que possibilitem ao sujeito-aluno vir, de fato, a ser *sujeito* nessa outra língua.

## REFERÊNCIAS

DE NARDI, F. S. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: **Revista Desenredo**. n.2, v.5, jan/jun 2009, p.182-193.

\_\_\_\_\_, F. S. Subjetivação na língua do outro: práticas de escrita em blogs para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: GRIGOLETTO, E. ; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C. R. (Orgs). **Discursos em rede: práticas de (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária, UFPE, 2011, p. 227-245.

INDURSKY, F. DE NARDI, F. S.; GRANTHAM, M. R. Estudos da linguagem e ensino: em busca de novos caminhos. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Orgs.) **Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2005, p.111-123.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMAN, S. GRIGOLETTO, E. CAZARIN, A. E. **Práticas Discursivas e Identitárias: Sujeito e Língua**. Porto Alegre: Ed. Nova Prova, 2008, p.09-33.

LEANDRO FERREIRA, M.C. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, F. MITTMANN, S. LEANDRO FERREIRA, M.C. In: **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.55-64.

MASCIA, M. A. A. A análise do Discurso e as manobras de desconstrução. In: **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade**. Campinas: FAPESP / Mercado de Letras, 2003, p.27-45.

OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v.1.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes Editora, 2011.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira para o Ensino Médio, Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Médio, 2000.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso** (AAD 69). Campinas: Ed.Unicamp, 1997, p.79-87.

\_\_\_\_\_, M; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas** (1975). Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p.163-179.



# A CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA DA LÍNGUA NAS MALHAS DA IMPRENSA: (con)tradições no discurso midiático

Leonardo Gueiros da Silva<sup>1</sup>

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Não se pode negar a forte influência exercida pela mídia na conjuntura social como um todo. Seu discurso, muitas vezes atravessado por inúmeros silenciamentos e deslocamentos, produz, pelas condições de produção nas quais se inscreve, um efeito de neutralidade e afastamento perante seu objeto, o que acarreta em um dizer tangido, também, pelo efeito de verdade. Ou seja, uma vez produzido nos meios midiáticos, de jornais televisivos aos meios impressos, os sentidos inscritos nesse dizer são acatados pelo senso comum e sedimentados socialmente como uma verdade inabalável.

A situação se torna mais agravante quando o noticiado pela mídia são questões que tocam o objeto da ainda pouco conhecida ciência linguística: a língua. Há uma regularidade produzida nos diferentes espaços sociais, a qual aponta para uma autorização a diversos profissionais (e por vezes não profissionais) das diferentes áreas do conhecimento para se falar (e até teorizar!) sobre língua. Produz-se, a partir desse contexto, uma naturalização da língua: todos estão autorizados a falar desse objeto, afinal, inscreve-se no senso comum uma concepção pouco elucidativa de língua e, sobretudo, da linguística enquanto ciência que teoriza a língua.

Considerando esse contexto, procuramos, neste artigo, refletir acerca do que se entende por língua fora do âmbito acadêmico, tomando o Discurso Midiático como objeto de análise. Qual o imaginário de língua é projetado nesse discurso? Que regularidades sustentam os sentidos inscritos nesse imaginário? Como se constrói tal discurso e quais suas consequências para os estudos da linguística enquanto ciência da língua?

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE ([leonardogueiros1@gmail.com](mailto:leonardogueiros1@gmail.com)).

Para responder às questões acima elencadas, filiamo-nos ao campo da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, tal como a formulou, inicialmente em 1969, Michel Pêcheux, bem como se desenvolveu em terreno brasileiro, a partir das reflexões de Eni Orlandi. Mobilizamos, para os fins analíticos do trabalho, as noções de Formações Imaginárias, Ideologia e Interdiscurso para pensar na construção do imaginário enquanto prática discursiva que se constrói a partir da relação constitutiva entre língua e história em suas materialidades.

Nosso *corpus* é constituído por sequências discursivas coletadas de três diferentes espaços jornalísticos: uma notícia do portal IG; um comentário do jornalista Alexandre Garcia, em sua coluna no telejornal Bom dia Brasil; e um podcast postado no portal online da Rádio CBN. Focamo-nos, quando da coleta, nos discursos produzidos pela mídia acerca da polêmica gerada após a adoção, pelo MEC, do livro didático *Por uma vida melhor*, o qual aborda questões que tocam a variação linguística constituinte da língua em sua modalidade falada<sup>2</sup>.

Iniciamos com um bloco teórico, no qual refletiremos a noção de imaginário tal como entendemos neste trabalho, pautando nosso posicionamento com base nos conceitos trabalhados dentro da teoria da Análise do Discurso francesa e seus desdobramentos. Passamos, após, ao bloco de análises, no qual observaremos as regularidades apontadas pelo nosso *corpus* e, a partir dessas, procuraremos respostas às perguntas motivadoras deste artigo.

## **2 FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS, INTERDISCURSO, IMAGINÁRIO**

Trabalhar com a noção de imaginário pelo aporte teórico da Análise do Discurso não nos limita a pensar unicamente na sua constituição sócio-histórica, mas também como os sentidos inscritos no imaginário projetam, pela repetição insistente e pelo funcionamento da ideologia, as formas de evidência nos sujeitos que (des)identificam-se com os sentidos que se inscrevem nesse espaço. Conseqüentemente, interessa-nos também observar que novas filiações de sentidos passam a funcionar na formação social a partir da sedimentação de determinado

---

<sup>2</sup> O livro em questão foi aprovado pelo PNL (Plano Nacional do Livro didático) e distribuído para uso em nível fundamental das escolas brasileiras.

imaginário. Em suma, trabalhamos em via dupla: como se constitui/constrói o imaginário e, por outro lado, que efeitos de sentidos são projetados e infiltrados nas relações sociais nas quais estamos inscritos.

Não é de hoje que os estudiosos da linguagem se questionam quanto à relação entre o homem, a linguagem e a realidade. Muito antes da Linguística se firmar a ciência da linguagem humana, Platão, por exemplo, já debatia a questão, no *Crátilo*, mesmo que sem as pretensões que temos hoje. Há perspectivas mais recentes que encaram a linguagem como potencialmente capaz de totalizar a realidade, como se fosse uma ferramenta de etiquetagem do real. Por essa perspectiva, a relação entre linguagem e realidade se dá de maneira direta, sem equívocos, uma vez que as formas linguísticas serviriam como etiquetas para caracterizar as coisas, as pessoas, as relações sociais etc.

Pela perspectiva discursiva, concordando com Orlandi (2004), não encaramos a relação entre a realidade circundante e as formas de linguagem de maneira pacífica, como propusera o pensamento supracitado, mas, sim, atravessada por um complexo processo sócio-histórico e ideológico de constituição do sujeito e dos sentidos. Considerar tal fato nos põe face à própria noção de língua defendida pela AD: a língua atravessada pela historicidade, pela heterogeneidade; afetada pelo real<sup>3</sup>, que produz as falhas, o equívoco, a impossibilidade de se dizer tudo, tal como teorizou Milner (1987). Contrariamos, nesse sentido, a língua pensada como estrutura, homogeneizada e, portanto, ligada à noção de completude. Deslocamos a noção de língua como sistema de signos, estrutural, para a concepção de materialidade do discurso, heterogênea, cindida, constituída pelo equívoco.

Nesse sentido, sendo a língua afetada pela incompletude, pelos “furos” que lhe são constitutivos, a relação do sujeito com a realidade, mediada pela língua, não pode ser comparada a um processo de etiquetar o mundo, uma vez que há uma parcela (maior) que não se apreende, que não se concretiza efetivamente na produção do

---

<sup>3</sup> Trabalhamos aqui com a noção de real para designar a impossibilidade de univocidade e completude da língua, do discurso e do sujeito. O real diz respeito à parcela que é da ordem do não-tudo, do impossível. Foi Milner (1987) que trouxe a noção de real para o campo da linguagem, apontando para o equívoco enquanto constitutivo da língua.

discurso. A realidade, portanto, é “fragmentada” pela linguagem, que carrega as marcas da história (real da história), e pelo sujeito, que é resultado da ideologia em funcionamento. Tal atravessamento, o ideológico, vai resultar em diferentes processos discursivos para a mesma materialidade linguística, o que põe em cheque a concepção de língua una/unívoca e transparente.

É por esse viés que a noção de imaginário ganha seus contornos dentro da teoria discursiva, funcionando na mediação da relação conflituosa do sujeito com a realidade que o circunda. Conflituosa em termos teóricos, pois, para o sujeito, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, há uma ponte direta entre sua percepção e a realidade percebida. Ou seja, a ideologia interpela o sujeito, produzindo os esquecimentos<sup>4</sup>, de modo que os sentidos produzidos em seu discurso sejam, para ele, óbvios e transparentes, bem como originados em si mesmo. O sujeito não se dá conta, então, que é um sujeito histórico, assujeitado, que se inscreve em uma matriz de sentido que determina o que (não) deve ser apreendido, que seu dizer (e sua percepção) é resultado dos “ecos” dos sentidos que outrora foram produzidos e silenciados, mas que voltaram à “vida” pela memória, ganhando novos contornos em outras condições de produção.

Considerar a construção do imaginário enquanto resultado desse processo sócio-histórico nos põe face à necessidade de pensar no que Pêcheux propôs na reflexão, inicialmente, em 1969, das Formações Imaginárias e, posteriormente, em 1975, com o conceito de Interdiscurso. Ao delimitar os primeiros contornos da noção de discurso enquanto “efeitos de sentidos entre interlocutores” (cf. PÊCHEUX, 1969), Pêcheux propôs a desconstrução do esquema comunicacional até então vigente nos estudos da linguagem da época, descentrando o sujeito emissor e, no tocante à língua, repensando a autonomia da sintaxe. Assim, não pensa mais em emissor e

---

<sup>4</sup> Michel Pêcheux (2009) trabalha com duas formas de esquecimento que afetam o sujeito na produção do discurso. O esquecimento que o teórico chama de número um diz respeito ao modo como a ideologia afeta o sujeito, de sorte que este tem a ilusão (necessária) que os sentidos produzidos no seu dizer foram originados em si, quando, em verdade, tais sentidos são resultados de um processo sócio-histórico anterior. O esquecimento número dois, por sua vez, é da ordem da enunciação: “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se cadeias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2009, p. 35). Nesse sentido, é esse esquecimento, da ordem da enunciação, que nos põe face à ilusão de que nosso discurso tem uma relação direta e unívoca com a realidade: a ilusão que o sujeito carrega de que o que disse só poderia ser dito com aquelas palavras e não outras.

receptor, tal como propunha Jakobson (cf. JAKOBSON, 2005), mas, rompendo com essa perspectiva, em sujeitos do discurso, os quais não se confundem com os indivíduos empíricos; são os sujeitos do discurso, na verdade, resultados das projeções imaginárias das posições sociais que ocupam os indivíduos. Assim, “são essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições do sujeito. Essa é a distinção entre lugar e posição.” (ORLANDI, 2009, p. 40). Ou seja, Pêcheux está propondo pensarmos em um outro plano, não o empírico, o discursivo, daí a necessidade da passagem do sujeito empírico ao discursivo.

É dessa interlocução entre os sujeitos, atravessada pelo movimento da alteridade, que surge o discurso, ou os efeitos de sentidos, afetado pelas antecipações que os sujeitos do discurso fazem de si, do outro e do objeto referencial do discurso. São essas projeções, essas antecipações, que Pêcheux chamou inicialmente de Formações Imaginárias e que nos dão condições para pensar, através dos desdobramentos posteriores dentro da teoria do discurso e do pensamento de Pêcheux, na noção de imaginário tal como pretendemos nesse trabalho. São pelas antecipações, pelos movimentos de trazer a exterioridade para a construção do discurso, que a noção de Formações Imaginárias nos interessa. Entretanto, o modo como concebemos hoje a questão das antecipações necessita, impreterivelmente, do conceito de Interdiscurso, formulado posteriormente por Pêcheux – 1975.

Para o teórico, o Interdiscurso seria o espaço no qual todas as Formações Discursivas circulariam, ou seja, espaço que agruparia todos os sentidos já produzidos, mas que, enquanto tal, aparecem como reflexo do *non-sens*. Os sentidos que se inscrevem no espaço do Interdiscurso, dessa forma, são constituídos pelos anonimato, pelo silenciamento, pelo apagamento de sua fundação. São esses sentidos (ou *não-sentidos*), inscritos no Interdiscurso, que o sujeito, ao se relacionar com a realidade por intermédio do imaginário, vai recortar, linearizando-os no seu discurso. Por isso não afirmamos que o sentido está na língua, tampouco no sujeito, mas resulta desse processo sócio-histórico de resgate do *já-dito*, que se mantém silenciado até que seja novamente convocado a “gritar” nos envoltos do discurso que é produzido em condições dadas. É pelo Interdiscurso, portanto, inscrito em condições de produção específicas, que o sujeito significa a

realidade, dá “vida” às formas de linguagem e, conseqüentemente, ao imaginário. Assim, as antecipações anteriormente mencionadas – Formações Imaginárias – são concretizadas pelo sujeito através dessa relação com o Interdiscurso, sempre estando o sujeito afetado pela ilusão de que os sentidos por ele recortados carregam uma relação direta com a realidade, ou seja, que são da ordem do *já-lá*.

É nessa relação com o *já-dito* (silenciado, anonimado) do Interdiscurso que, pela repetição, pelo efeito das evidências produzido pela Ideologia, o imaginário é construído e sedimentado socialmente. É por intermédio da linguagem que o sujeito significa a realidade, pelo viés do imaginário. Entretanto, é importante ressaltarmos que o imaginário não se opõe à realidade, mas é parte constitutiva dela. Nesse sentido, consideramos a realidade como um efeito do imaginário.

E podemos observar, como nos mostrarão as análises, que a repetição insistente de determinados sentidos sobre língua, inscritos no/pelo imaginário, acaba por naturalizar a concepção de língua pautada por uma Formação Discursiva cujas fronteiras não excedem os saberes que se inscrevem no senso comum. Vejamos, mais especificamente, como se dá essa construção imaginária.

## **2.1 O imaginário de língua na mídia: preparando o terreno para as análises**

Antes de adentrarmos diretamente nas análises das sequências discursivas, algumas considerações quanto ao discurso midiático são importantes e necessárias. Vale a pena ratificar o já adiantado nas palavras iniciais deste trabalho quanto às condições de produção desse discurso, para que se possa compreender e sistematizar mais adequadamente as análises aqui empreendidas.

Podemos dizer que o espaço midiático carrega, em sua constituição, a imagem de imparcialidade e, por isso mesmo, de compromisso com a verdade. Notícias veiculadas nas colunas de jornais, manchetes de revistas e, sobretudo, nos noticiários televisivos gozam da confiança e credibilidade do senso comum. Nesse sentido, o sujeito-jornalista, aquele que se coloca como o porta-voz do discurso midiático, carrega em sua constituição a imagem daquele autorizado a discursivizar

a respeito das diferentes áreas do conhecimento. Vê-se, assim, o jornalista debatendo descobertas da ciência em suas diversas áreas do conhecimento: medicina, antropologia, economia, etc. O sujeito-jornalista, portanto, fala

como se fosse o cientista, apagando as marcas desse discurso. O discurso-outro, nesse caso o da ciência, é diluído, incorporado ao discurso-um, e as fronteiras entre ciência e mídia deixam de ser demarcadas pelo sujeito do discurso (GRIGOLETTO, 2005, p. 172).

Por outro lado, há, por vezes, não a incorporação do discurso da ciência, mas seu deslocamento. Ou seja, há um deslocamento, a instauração de um outro discurso que vai de encontro ao dizer da ciência<sup>5</sup>. Observaremos nas análises esse funcionamento quando o sujeito-jornalista discursiviza sobre língua, instaurando um embate com os sentidos que se inscrevem no discurso ciência. As condições de produção do discurso midiático, entretanto, dão condições para que esse dizer seja socialmente aceito e, ainda mais, pela repetição, sedimentado e cristalizado na conjuntura social.

Sírio Possenti (2003) pontua alguns tópicos que sintetizam com eficiência as regularidades de sentidos encontradas no discurso midiático quando o assunto é língua. Podemos citar, considerando os mais significativos: preconceito; viés normativo; análises fajutas; purismo; associação entre correção e inteligência; e língua enquanto sinônimo de escrita. São esses, em geral, os tópicos mais abordados pela mídia quando se propõe a tratar de língua. São questões há muito debatidas e combatidas pela linguística, mas que a mídia desconsidera, levando o debate para a ordem do senso comum.

Feitas essas considerações sumárias, vejamos, nas análises, como funciona esse imaginário de língua no discurso midiático e como tal imaginário é socialmente construído. Observaremos, em um último momento, suas consequências gerais.

---

<sup>5</sup> Podemos citar o dizer do professor Sérgio Nogueira, na edição de 17/05/2011 do telejornal Bom Dia Brasil, em debate sobre a polêmica do livro didático de Língua Portuguesa “Por uma vida melhor”, de autoria de Heloisa Ramos, onde afirma que a “gramática” se encontra ameaçada por uma nova tendência de ensino, a chamada, nas palavras dele, de “linguística moderna”.

### 3 AS ANÁLISES

Não achamos necessário, para os fins deste artigo, a separação dos meios e gêneros midiáticos. Sejam no meio impresso, digital ou televisivo, bem como nos seus diferentes gêneros – coluna, notícia, reportagem, podcast, etc – , as regularidades encontradas apontam para um mesmo funcionamento. Tomamos, portanto, todo esse conjunto de discursos produzidos pela mídia como o que nomeamos de Discurso Midiático. Entram no bojo desse termo, concordando com Possenti, “pequenas notas, palpites perdidos no meio da notícia, tentativas de análise, em geral em tom peremptório, de quem (re)enuncia um saber definitivo” (p.69)

Começamos pela análise de uma notícia veiculada no portal da IG<sup>6</sup> a respeito da polêmica gerada pela adoção do livro didático *Por uma vida melhor* para o uso no ensino fundamental das escolas nacionais. A notícia, intitulada “Livro usado pelo MEC ensina aluno a falar errado” (em Anexo), é assinada pela jornalista Thais Arbex.

A começar pelo título da notícia, duas colocações são importantes para iniciarmos a reflexão acerca do imaginário de língua que sustenta o discurso midiático. Primeiramente, a noção de “erro” que o título da notícia traz já nos aponta para uma concepção de língua que dicotomiza o certo e o errado. Ou seja, trabalha-se com a noção de língua pautada pela normatização cujos limites são ditados pela gramática tradicional. Excedendo os limites dessas regras prescritas, cai-se no lugar do erro. Em segundo, observemos a resignificação produzida pelo sujeito-jornalista, ao afirmar que estaria o livro didático em questão ensinando o aluno a “falar errado”, quando, na verdade, propõe uma reflexão acerca da variedade constitutiva da língua falada. A primeira questão leva à segunda: se se considera a variação enquanto erro, incluir uma reflexão relativa ao uso da língua estaria no limiar do ensino do erro.

---

<sup>6</sup> <http://colunistas.ig.com.br/poderonline/2011/05/12/livro-usado-pelo-mec-ensina-aluno-a-falar-errado/>, acesso em 20/07/2012

Detendo-nos ainda ao título da notícia, já podemos observar a que matriz de sentido se filia esse discurso. Chamaremos essa matriz de Formação Discursiva escolar<sup>7</sup>, domínio no qual se inscrevem saberes que apontam para uma língua homogênea, afetada pela completude, onde a variação e a heterogeneidade refletem a desordem, a desestabilização do sistema: a não-língua. Vejamos abaixo algumas sequências discursivas (SDs), ainda da notícia supracitada, cuja materialidade reforça a inscrição desse discurso na FD escolar.

**SD 1:** “Livro didático de língua portuguesa adotado pelo MEC (Ministério da Educação) ensina aluno do ensino fundamental a usar a “norma popular da língua portuguesa.”

**SD 2:** “O volume *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, mostra ao aluno que não há necessidade de se seguir a norma culta para a regra da concordância.”

As duas sequências discursivas acima ilustram o modo como a mídia toma um discurso que se inscreve na Formação Discursiva acadêmico-pedagógica, ou seja, cujos saberes são provenientes de pesquisas do campo dos estudos linguísticos, e o ressignifica de modo que o dizer da ciência toma outro sentido. Há, portanto, uma desidentificação do sujeito-jornalista com a FD acadêmico-pedagógica, o que provoca o deslocamento de sentidos decorrente da inscrição na FD escolar. Ao afirmar que o livro estaria ensinando o aluno a “usar a norma popular da língua portuguesa”, podemos entender que há a separação entre língua culta e popular, o que já aponta para a separação dicotômica entre certo e errado, ente prestígio e desprestígio.

Na SD 2, há outro deslocamento: o dizer da ciência, o qual se inscreve no livro *Por uma vida melhor*, não propõe a desconsideração da norma de prestígio, mas sim a reflexão da língua no tocante à variação e à heterogeneidade constitutiva de toda língua. Há, nesse sentido, um deslocamento, a inscrição na FD escolar, a qual se pauta pelo saber de língua normativa, fechada e homogênea.

---

<sup>7</sup> Nomeamos a FD em questão de Formação Discursiva escolar por acreditar que os sentidos que se inscrevem nessa FD são resultados de uma regularidade produzida, primeiramente, na escola. Em muitos casos, trabalha-se, ainda hoje, nas aulas de língua portuguesa, com a língua pelo viés da norma, elegendo uma variação enquanto a correta e as demais, que excedem os limites dessa língua de prestígio, o lugar do erro. Sedimenta-se tais sentidos e, pela repetibilidade, cai-se no senso comum. É daí que a mídia toma essa discursividade enquanto *já-lá*.

Seguindo a regularidade encontrada na notícia analisada, observamos o mesmo direcionamento de sentidos na coluna do jornalista Alexandre Garcia, no telejornal Bom Dia Brasil, exibido no dia 17/05/2011<sup>8</sup>. O jornalista também comenta a respeito da polêmica provocada pela adoção do livro didático *Por uma vida melhor*. Vamos às sequências mais significativas:

**SD 3:** “Quando eu estava no primeiro ano do grupo escolar e a gente falava errado, a professora nos corrigia, porque ela estava nos preparando para a vida”

**SD 4:** “É óbvio que a raiz de tudo está na capacidade de se comunicar”

**SD 5:** “A educação [...] nos livra da ignorância”

No geral, o sujeito-jornalista parte do princípio de que o uso da língua em sua variedade padrão é o motor da ascensão social e solução para o fim da “ignorância” da população. Na SD 3, produz em seu dizer o imaginário de língua que exclui o não prestigiado e que seu uso acarretaria no despreparo para a vida. Faz uma ligação direta, assim, entre uso da variedade padrão e a capacidade de executar as diferentes atividades exigidas na vida pessoal e profissional. O uso da norma, afinal, tornaria o indivíduo “preparado para a vida”.

Ratifica seu posicionamento, na SD 4, quando afirma que “a raiz de tudo está na capacidade de se comunicar”. Entretanto, essa comunicação só é possível através da língua gramatical, normatizada, uma vez que a variação, a “desordem linguística”, não permitiria a comunicação efetiva entre seus usuários. Sendo assim, o sujeito que não “domina” a norma não estaria capacitado para a comunicação<sup>9</sup>. Observamos, portanto, o imaginário de língua pautado pelo saber gramatical, pelo engessamento de normas prescritas nos compêndios gramaticais. Fugindo-se dessa língua estática, não estaria o sujeito apto a ascender socialmente, uma vez que se encontraria incapacitado para interagir socialmente. “Dominando” as regras, conseqüentemente, livraria-se da “da ignorância” (SD 5).

<sup>8</sup> A referida coluna pode ser conferida pelo link: <http://www.youtube.com/watch?v=-CpFHYsbjoc&feature=related> (Acesso em 20/07/2012)

<sup>9</sup> É importante lembrar que a ciência linguística não defende que não se deva utilizar a variedade padrão em determinados contextos mais formalizados. Os estudos linguísticos atuais vão de encontro com o apagamento que se faz, como no caso do discurso midiático, da variação que é inerente à língua, independente da vertente de uso. Não há engessamento de normas nem mesmo na chamada língua culta/formal, como sustenta o imaginário produzido pela FD escolar.

Trazemos, por fim, para ilustrar a regularidade do imaginário de língua sustentado pela FD escolar presente no discurso midiático, um podcast, comandado pelo radialista Merval Pereira, postado na página virtual da Rádio CBN<sup>10</sup>, também a respeito do livro didático em questão.

O podcast analisado se inicia de maneira incomum, tratando-se de um material postado em um espaço jornalístico. Um dos radialistas inicia o debate com a expressão “e aê, mermão”, na tentativa de produzir uma ironia em relação à polêmica repetida na mídia em geral. Associa-se, nesse sentido, o uso de gírias à língua não normatizada, uma vez que o livro estaria autorizando os indivíduos a utilizarem o “erro” cotidianamente. Resignifica o dizer da ciência, produzindo, como nos exemplos anteriores, um deslocamento de sentidos. Vejamos as sequências mais significativas, as quais ilustram o imaginário de língua com o qual se identifica o sujeito-jornalista:

**SD 6:** “não tem lógica estudar maneiras de defeitos da língua”

**SD 7:** “se pode até explicar alguns erros e aceitar na linguagem coloquial”

**SD 8:** “não é possível você não ensinar para crianças o português correto” / “é uma tese completamente absurda”

Mais uma vez, notamos nas SDs acima o ideal de língua pautado pela FD escolar. Na SD 6, podemos observar que o sujeito considera a reflexão da variação inerente à língua falada como estudo de “maneiras de defeitos da língua”, o que nos aponta, de imediato, à repetida concepção da variação enquanto sinônimo de “erro”, uma vez que foge ao padronizado pela gramática normativa. Sendo assim, “não tem lógica” estudar o que foge à língua ideal.

Na SD 7, seguindo a mesma regularidade, sustenta que a variação (“o erro”, nas suas palavras) até pode adentrar as aulas de língua portuguesa, mas apenas como reflexo do que não se deve usar quando não se estivesse em contextos ditos coloquiais. Apaga-se, assim, o fato cientificamente comprovado de que toda língua varia. Conclui, na SD 8, que a reflexão proposta pelo livro didático *Por uma vida*

---

<sup>10</sup> O podcast pode ser escutado na íntegra através do link: <http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/merval-pereira/2011/05/13/LIVRO-DIDATICO-NAO-PODE-ACEITAR-ERROS-DE-PORTUGUES.htm> (Acesso em 20/07/2012)

*melhor* “é uma tese completamente absurda”, uma vez que “não é possível ensinar para crianças o português correto”.

As SDs analisadas nos dão condições para concluir que imaginário de língua sustenta o discurso midiático: a língua estática, homogênea e fixa. Inscrito na FD escolar, o sujeito-jornalista repete os sentidos há muito historicamente cristalizados e sedimentados sobre língua. Desloca-se, como vimos, os sentidos da FD acadêmico-pedagógica, a qual sustenta o discurso encontrado no livro didático criticado, caindo no senso comum e ratificando a reflexão de língua desprovida de critérios científicos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como as análises nos mostraram, embora tenhamos vivenciado um período de intensa produção intelectual dentro do campo da ciência da linguagem, a mídia ainda sustenta seu discurso pautada por concepções de língua há muito desconstruídas cientificamente. A sedimentação e cristalização desse imaginário se dá pelo ciclo incessante que se produz na conjuntura social de hoje: escola e mídia, duas instituições que gozam de poder e prestígio social, reverberam esses sentidos e, pela repetição, pela instauração de um *já-lá*, pela produção de um efeito de obviedade, a voz da ciência acaba por se fazer muda e pouco significativa.

Assim, a mídia produz um imaginário de língua sustentado pela (con)tradição: por um lado, tradição normativa, prescritiva que se inscreve na FD escolar; por outro, a contradição constitutiva àqueles afetados pela ilusão de “domínio” da língua.

Fixa-se o imaginário de língua no senso comum. É a partir desse processo que os sujeitos ideologicamente interpelados se inscrevem na FD escolar, tomando esse imaginário e os sentidos que aí se inscrevem como lugar de obviedade, cabendo ao discurso sustentado pela FD acadêmico pedagógica o lugar do absurdo e da impossibilidade. É dessa maneira que o imaginário (re)produz filiações de sentidos cuja fundação se dá anteriormente, mas que ecoa fortemente em sua constituição: resgate do interdiscurso.

A constatação do distanciamento que há entre não só a mídia, mas também muitas escolas, e a ciência linguística nos impõe a necessidade de se pensar no modo como os estudos linguísticos estão (não) ultrapassando os limites das universidades. Afinal, como pontua Possenti (2000),

nos campos da Física e da Biologia, faz tempo que a escola e a imprensa diária ultrapassaram Newton e Mendel. Mas nunca ultrapassaram, nem a escola, nem a imprensa, nem mesmo o ensaísmo dos finais de semana, muito menos as colunas que agora assolam a mídia, os limiares da gramática normativa (a única exceção são as menções cansativas a um texto de Jakobson sobre as funções da linguagem) quando a questão são línguas. (p.8)

Cabe-nos pensar, a partir desse contexto, acerca das metas, objetivos e como a linguística está trabalhando para que suas descobertas científicas adentrem o âmbito social geral.

## 5 REFERÊNCIAS

GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de Divulgação Científica**: um espaço discursivo intervalar. Instituto de Letras, UFRGS, 2005 (tese de doutorado)

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET; HAK (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997. p. 61-161

POSSENTI, Sírio. Apresentação. In: MUSSALIN, Fernanda (org); BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística**: Domínios e Fronteiras. Volumes 2. São Paulo: Cortez Editora, 2000

\_\_\_\_\_. Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 67-82

## ANEXO

### **Livro usado pelo MEC ensina aluno a falar errado**

Livro didático de língua portuguesa adotado pelo MEC (Ministério da Educação) ensina aluno do ensino fundamental a usar a “norma popular da língua portuguesa”.

O volume *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, mostra ao aluno que não há necessidade de se seguir a norma culta para a regra da concordância. Os autores usam a frase “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” para exemplificar que, na variedade popular, só “o fato de haver a palavra os (plural) já indica que se trata de mais de um livro”. Em um outro exemplo, os autores mostram que não há nenhum problema em se falar “nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”.

Ao defender o uso da língua popular, os autores afirmam que as regras da norma culta não levam em consideração a chamada língua viva. E destacam em um dos trechos do livro: “Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para norma culta como padrão de correção de todas as formas lingüísticas”.

E mais: segundo os autores, o estudante pode correr o risco “de ser vítima de preconceito linguístico” caso não use a norma culta. O livro da editora Global foi aprovado pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático.



## PRODUÇÃO ESCRITA EM INGLÊS/LE: o estranho em jogo com o materno<sup>1</sup>

Maria Aldenora Cabral de Araújo<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresento algumas reflexões teóricas da pesquisa de doutorado que inicio e que tem como foco a inscrição entre línguas do sujeito-autor/aprendiz na escrita em uma língua estrangeira. Neste caso, recorro e considero, para esse artigo, o jogo que se estabelece entre a LM e a LE<sup>3</sup> pela via do duplo sentido: o estranho familiar e o familiar estranho. Nesta relação de duplicidade, um lugar outro, dizeres outros e sentidos outros se formam – em um movimento da escritura que se faz na inclusão do um, do múltiplo, do mesmo e do diferente – pelo que parece ser um processo de subjetivação do sujeito-autor/aprendiz em *língua-outra-mesma-materna-estrangeira*, submetida às forças da ideologia, da história e do inconsciente.

Processo esse que não é tema de discussão teórica por parte de muitas teorias de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que trabalham com a concepção de um sujeito cartesiano, consciente, a-histórico, ou, então, que trabalham o imbricamento entre o materno e o estrangeiro pelo viés de uma interlíngua. Desse modo, tendo a premissa de que há o assujeitamento ideológico que situa o sujeito e que impõe/dissimula para ele esta situação (PÊCHEUX; FUCHS; 1997), é relevante dizer que, para esse estudo, os complexos fios do processo de identificação que determinam o lugar discursivo do sujeito, nessa língua-outra, não sugerem uma ideia de unidade, de estabilidade do dizer, mas servem para designar a singularidade histórica pela qual o sujeito inconscientemente engendra a sua fala na do outro e, por consequência, desloca outros modos de fazer sentidos em uma língua estrangeira. Sentidos esses que sempre são inscritos em formações discursivas determinadas e que se representam de várias maneiras abertos, ou seja, todo dizer

---

<sup>1</sup> Texto relacionado com o projeto de pesquisa: inscrever-se(r) entre línguas, o materno e o estranho-familiar em produções escritas em INGLÊS/LE: transferências, historicidades e equívocos.

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, no Grupo de Pesquisa de Linguagem, Tecnologia e Ensino ([maca.duda@ig.com.br](mailto:maca.duda@ig.com.br)).

<sup>3</sup> Esse estudo mobiliza língua portuguesa como língua materna e língua inglesa como língua estrangeira.

(imaginário do um sentido) tem em sua singularidade um não dizer (real do não sentido).

Por essa dimensão de incompletude dos sentidos, interrogar o familiar e o estranho remete sempre ao caráter da origem da língua, enquanto acontecimento histórico de um ser tomado pela LM por um processo de aquisição e estar capturado pela LE por um processo de aprendizagem. Neste sentido, a língua só passa a ter sentido enquanto intervenção histórica, enquanto mobilizações inconscientes e enquanto atualizações simbólicas e imaginárias que incidem na subjetividade e, por consequência, em novas formulações, hipóteses, falhas, transferências, equívocos.

Pensado desse modo, o vínculo que o sujeito estabelece com a língua está ligado à noção de língua enquanto movimentos de desconstrução de uma não-origem, de um língua construída em cima de traços que, ao mesmo tempo que anuncia um já-lá, evoca o movimento da diferença, impedindo o seu fechamento absoluto, o seu devir realizado. Essa é a ideia de Derrida quando diz que os traços mostram “(...) que a origem nem ao menos desapareceu, que ela não foi constituída senão em contrapartida por uma não-origem, o rastro que se torna, assim, a origem da origem” (DERRIDA, 1967, p. 90).

Por esse viés, na língua não existe um espaço propriamente único ao que se denomina materno ou estrangeiro, pois o processo de identificação ocorre por um imbricamento, por um jogo discursivo do que se dá de fora para dentro, do outro para o eu, e sempre deixa recalques no inconsciente, marcas que, nas palavras de Souza (1998, p. 155), revela que “o estrangeiro é o eu. O eu, não tomado como quer o senso comum – unitário, coerente, idêntico a si mesmo –, mas o eu pensado em sua condição paradoxal – dividido, discordante, diferente de si mesmo (...)”.

## **2 O PROCESSO DE ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

As questões acerca do processo de produção escrita de textos, no âmbito da sala de aula, parecem, no momento, ocupar um espaço definitivamente legitimado na Análise do Discurso e na Psicanálise. Basta lembrar que a legitimidade é dada pela compreensão de que também nesse processo funciona o gesto de interpretação de

escritura do sujeito que, afetado pela historicidade e pela ideologia, recupera, no interdiscurso, alguns dizeres e não outros para incorporar ao fio de seu discurso.

Isso aceito, podemos dizer que, nas operações de recortar, de deslocar dizeres, o sujeito, ao textualizar o que para ele aparece como sendo a interpretação, na posição-autor, diante da dispersão do já-dito, coloca-se frente às relações de confronto, de divergência, de diferença ou de aproximação com diferentes dizeres, sentidos, historicidades, configurando seu texto de acordo com os saberes da posição-sujeito em que se inscreve, ainda que disso não se aperceba.

Para sustentar essa discussão sobre o processo da escrita de textos, em especial sobre aqueles produzidos no ensino universitário, partimos do pressuposto de que se, para a Análise do Discurso, sujeito e sentido se constituem mutuamente e esse processo é histórico, para o ponto de vista da Psicanálise, considerando a hipótese lacaniana, inconsciente e significante também se representam como processo constitutivo e ideológico. É importante destacar que não se trata de buscar uma possível complementação entre duas perspectivas teóricas, mas sim de fazer trabalhar, em cada uma a seu modo, as formas de inscrição da subjetividade na escrita em inglês que, nas palavras de Pêcheux, é expor a

ação estratégica de um sujeito (tais como **a relação discursiva** entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com **o efeito do interdiscurso** induzido nesse regime, **sob a forma do não dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro**) (grifos meu) (PÉCHEUX, 1998, p. 53).

A proposta é, então, termos o múltiplo e o contraditório constitutivos dos processos de significação e do sujeito, por mais que se tenha a imagem ilusória da unidade, do mesmo, e da literalidade dos sentidos. E a Análise do Discurso e a Psicanálise trabalham com essa margem de contradição constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, da historicidade, do equívoco que se instaura e faz falhar a vontade de unidade e de transparência dos sentidos, porque estas teorias incorporam o real em suas análises do simbólico e do imaginário a partir de uma releitura do efeito subversivo causado por Marx-Freud-Saussure nas ciências humanas e sociais.

Pensado dessa forma, discutimos que o sujeito, ao por em funcionamento o seu dizer inscreve na língua estrangeira uma escritura de si, uma inscrição como forma

de individualização que guarda em si a ambiguidade e o equívoco, que mantém a tensa relação entre o dentro e o fora, entre o materno (corpo do sujeito) e o estranho (corpo social). Afinal, que escrita é essa que mantém uma relação tensa entre o mesmo e o diferente? Qual a relação entre LM e LE na produção escrita do sujeito-aprendiz? O que fica interdito para esse sujeito nessa relação? Como se organizam e se marcam os imbricamentos entre o materno e o estrangeiro em uma escrita que é puro movimento?

Sobre esses questionamentos, as reflexões em andamento, nessa pesquisa, caminham para a inclusão das diferenças que, retomando a citação anterior de Pêcheux (1998), investe-se nos movimentos de errância identitária do 'discurso outro' (materno), do 'discurso do Outro' (estrangeiro) e do 'discurso de um outro' (língua outra), agora sem as fronteiras de uma idealizada pureza originária de raízes, de uma identidade originária ou de redes de relações estáveis num dado espaço.

Nesses movimentos de errância identitária da escritura da língua, partimos da hipótese de que o fenômeno de escrever numa outra língua, que não a língua materna, parece ser, fazendo uma referência a Pêcheux (2009, p. 142), aqui uma questão de estranheza ou familiaridade da/na língua, o "estranhamento familiar" (situado em outro lugar) e o "familiarmente estranho" (o acidental), que dizem respeito diretamente à relação sujeito-e-inscrição no simbólico, relação fundamental na tessitura da produção escrita em inglês em que a língua aparece, nesse contexto, como suporte e objeto de uma lei que autoriza e interdita as formas do dizer e cria, desse modo, os lugares de legitimidade das identificações e, conseqüentemente, das identidades. Segundo Pêcheux (2009, p. 150), "essa identificação, fundadora da unidade imaginária do sujeito, apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, 'os traços daquilo que o determina', são re-inscritos no discurso do próprio sujeito". Nesse caso, podemos dizer que a produção escrita em inglês/LE é um deslocamento de discursividades que levam o sujeito de um desarranjo subjetivo, o da língua materna, para outro, o da LE.

### 3 METODOLOGIA

Para a constatação de como os traços da identificação imaginária dos saberes da LM engendra o funcionamento discursivo do sujeito-aprendiz em um processo de escrita em língua estrangeira, selecionamos três recortes discursivos extraídos dos textos produzidos, em 2009, por aprendizes de inglês/LE da Graduação de Letras de duas instituições superiores, em Recife: a Universidade Federal de Pernambuco e a Faculdade São Miguel. A escolha destes recortes como objeto de estudo é justamente por eles apresentarem determinadas regularidades de operadores discursivos que se apresentam estranhamente sobreusados, isto é, expressão com dois ou mais operadores; e sobrecarregados semanticamente. O ponto de reflexão, neste caso, é discutir e formular o que parece ser a prática discursiva de intervenções e de imbricamentos da LM no processo escritural do aluno em LE, submetido às forças do estranho familiar e do familiar estranho.

### 4 O ESTANHO EM JOGO DISCURSIVO COM O MATERNO: pontos de reflexões e análises

Quando dizemos "Como se diz/fala ... em inglês?" (o "eu" do teatro da consciência), ou então quando empregamos a tradução de dizeres da LM para a LE (o "eu" do cenário teatral desta consciência), o fazemos submetidos às leis do inconsciente, às leis históricas e ideológicas que nos permitem fazer uso de uma língua e que, simultaneamente, nos colocam frente a esse vazio, a esse hiato, a esse desvio que interdita e habita a língua. Entretanto, nesse mesmo espaço, de uso e apagamento dos dizeres, há uma relação de tensão familiar-estranho que constrói sentidos móveis e que torna possível o deslocamento de dizeres do sujeito identificado à uma formação discursiva..

Para compreender esses pontos de articulação entre o familiar e o estranho, vejamos a seguir duas sequências discursivas (SD):

**SD1:** **And, however, the fact that** some people keep-up any resentment for the species that killed, hurt their friends and relative. **The fact is that** sharks are only doing what comes from natural for them: kill for survival, in self protection.

**SD2:** It is impossible to deny that some developed countries [...] have already reduced the statistics related to deaths from

guns. **That is may be why so many** people believe in the relation: tougher Laws are lower number of deaths.

Ao analisar os operadores da sequência acima, observamos duas práticas discursivas de escrita em LE. A primeira é que os operadores da LM são transferidos, em uma espécie de paráfrase, para a LE de tal forma que os operadores nesta língua são sobreusados e reduzidos ao mesmo da LM. A segunda prática é que há uma sobrecarga semântica e uma equivalência de sentidos entre os operadores do materno e do estrangeiro porque a LM opera na LE pelo imaginário de que há na relação palavra-por-palavra um familiar e possível sentido único.

Dessas duas práticas, partimos da hipótese que parece haver um processo de interdição entre línguas que passa pelo materno. Assim, a LM, por ser aquela a primeira a marcar a singularidade do sujeito e a possibilitar o Outro, interdita os dizeres que não traz em si essa marca, essa ordem com o real do materno. Conseqüentemente, a LE passa a ser um recorte de significações desprovidas de sentidos, um recalque do materno.

Através dos dizeres de Freud é possível encontrar um caminho que corrobora com o que foi exposto. Neste caso, a interdição se dá porque o estrangeiro

[...] se decompõe para o eu em uma arte 'prazer', que é incorporada, e em um resto que permanece estrangeiro. O eu extrai de si próprio uma parte integrante que joga no mundo exterior e vivencia como hostil. Após essa nova redistribuição, as duas polaridades se reconstroem: de um lado um eu-sujeito identificado com o prazer e, do outro, um mundo exterior identificado com o desprazer (FREUD, *apud* KOLTAL, 2000, p. 84).

O fio condutor deste texto dá a entender que a interdição aponta para uma relação de desconstrução entre o *eu-estrangeiro* e o *estrangeiro ao eu*. Enquanto esta envolve tudo aquilo que deveria permanecer invisível, não latente, aquela implica a representação do *eu* que pode ser reencontrado na realidade, atestado na origem. Vejamos essa desconstrução, no quadro 1, tomando como base as sequência discursivas 1 e 2 acima:

**QUADRO 1: Relação de desconstrução entre o estranho-familiar e o familiar-estranho na SD1 e na SD2**

| Formulação em LE por aprendizagem   | Efeito de sentido em LM na relação entre o eu-estrangeiro (estranho-familiar)  | Efeito de sentido em LE na relação entre o estrangeiro ao eu (familiar-estranho)  |
|---|--|---|
| SD1: <b>And, however, the fact that</b> some people keep-up any resentment for the species that killed, hurt their friends and relative. <b>The fact is that</b> sharks are only doing what comes from natural for them: kill for survival, in self protection. | <b>E, contudo, o fato de</b> algumas pessoas manterem ressentimentos pelas espécies que mataram e feriram seus amigos e parente. <b>O fato é que</b> os tubarões estão somente fazendo o que é natural para eles: matar para sobreviver e se proteger. | <b>Mesmo que (even if)</b> algumas pessoas mantenham ressentimentos (...). <b>Contudo (however),</b> os tubarões estão somente fazendo o que é natural para eles: matar para sobreviver e se proteger.                      |
| SD2: It is impossible to deny that some developed countries [...] have already reduced the statistics related to deaths from guns. <b>That is may be why so many</b> people believe in the relation: tougher Laws are lower number of deaths.                   | [...] Alguns países desenvolvidos reduziram as estatísticas de morte por armas de fogo. <b>Isso pode ser porque muitas</b> pessoas acreditam na relação: leis mais duras implicam baixos índices de mortes.  | [...] Alguns países desenvolvidos reduziram as estatísticas de morte por armas de fogo. <b>É por isso que tantas (That is why so many)</b> pessoas acreditam na relação: leis mais duras implicam baixos índices de mortes. |

Ao recorrer à leitura da citação abaixo de Freud, no qual assimila os hóspedes estrangeiros aos dizeres vetados que insistam em se fazerem presente no *eu estrangeiro*, formulamos para a explicação dessa imagem dupla de que o eu familiar encontra limites no interior de sua própria casa pela noção de *estrangeiro ao eu*, como assim lembra o teórico:

Esses hóspedes estrangeiros parecem ter mais poder que os que estão submetidos ao eu, resistem por todos os meios à vontade, não se deixam desmontar pela refutação lógica e permanecem impermeáveis aos enunciados contrários à realidade (...) ou então sobrevivem impulsos que parecem os de um estrangeiro a ponto de o ego negá-los (...) de dizer que se trata de uma invasão estrangeira e aumentar sua vigilância (FREUD, *apud* KOLTAL, 2000, p. 85).

Comparando com as regularidades apresentadas acima, por exemplo, o do operador da SD2 (That is may be why so many), o que Freud nos faz refletir e formular, é que a LM, por limitar o estrangeiro ao que está fora de sua filiação histórica, permite também que os dizeres da LE (That is why/so many) – por também fazerem parte da constituição subjetiva do sujeito – insistam em se fazerem presentes nesta filiação na forma de falhas, equívocos, quebrando e resistindo, dessa forma, “a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, (...) de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa” (REVUZ, 1998, p. 223) e, até

mesmo, de que haja apenas uma identidade na língua e/ou de que o estrangeiro seja completamente o eu do materno. Isso é possível de ser observado quando reconstruímos que, se por um lado, para a LM, o efeito ocorre porque há a crença de que leis mais duras diminuem as mortes por armas; por outro lado, para a LE, o efeito acontece ao contrário, isto é, a redução das estatísticas de mortes levam as pessoas a acreditarem na efetividade de leis mais duras.

Se nem tudo parece ser da ordem do efeito da LM sobre a LE, então o que determina a produção escrita na LE? Ou qual a relação que a LE estabelece com a LM para que esta dê o efeito indistintamente do familiar e do estranho na LE?

Para construir melhor essas questões, colocamos em cena a terceira sequência discursiva:

**SD3:** “Light” or “ultra-light” cigarettes are just as harmful to your health as the common ones. **That is why** people increase their consumption, believing that these kinds of cigarettes have the lowest quantities of dangerous substances.

Chamou-nos a atenção, no intradiscurso<sup>4</sup> dessa SD, que a regularidade do operador “That is why” insistia em trazer algo estranho, um não dito (é por isso que – na LE) que faz objeção ao todo, à singularidade do familiar, enfim, que se contrapõe à ordem dominante do materno (isso é porque). Para representar essa regularidade, recorramos ao processo de desconstrução realizado no quadro 2:

**QUADRO 2: Relação de desconstrução entre o estranho-familiar e o familiar-estranho na SD3**

| Formulação em LE por aprendizagem   | Efeito de sentido em LM na relação entre o eu-estrangeiro (estranho-familiar)   | Efeito de sentido em LE na relação entre o estrangeiro ao eu (familiar-estranho)   |
|---|---|--|
| <b>SD3:</b> “Light” or “ultra-light” cigarettes are just as harmful to your health as the common ones. <b>That is why</b> people increase their consumption, believing that these kinds of cigarettes have the lowest quantities of dangerous substances. | Cigarros “light” ou “ultra-light” são tão perigosos para sua saúde quanto os comuns. <b>Isso é porque</b> as pessoas aumentam seu consumo, acreditando que estes tipos de cigarros têm as mais baixas quantidades de substâncias tóxicas. | Cigarros “light” ou “ultra-light” são tão perigosos para sua saúde quanto os comuns. <b>É por isso que</b> as pessoas aumentam seu consumo, acreditando que estes tipos de cigarros têm as mais baixas quantidades de substâncias tóxicas. |

<sup>4</sup> O intradiscurso, segundo Pêcheux (2009, p. 153) pode ser pensado como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo”, ou seja, a relação do que é dito agora com o que foi dito antes e o que será dito depois. O intradiscurso, desse modo, é uma linha horizontal na qual é construído o fio discursivo do sujeito.

Três proposições, de maneira imbricada, são levantadas para entender o fenômeno da regularidade observada. A primeira proposição é a identificação como processo especular que transforma algo externo em algo interno. Seguindo os passos de Lacan, essa experiência especular se inscreve no inconsciente na forma intrincada de uma identificação imaginária e de uma identificação simbólica. Neste caso, de um lado, há a relação imaginária, que diz respeito à visualização do Estranho como Familiar, que é uma relação de exclusão, fundamentada na imagem de singularidade termo a termo do sentido, na negação dos dizeres do estrangeiro pelo que já está inscrito no materno. E, há, por outro lado, a relação simbólica que se refere à subjetivação do sujeito por meio dos significantes, cujos traços sucessivos marcam o duplo, isto é, a história da constituição subjetiva do sujeito entre a Língua materna e a Língua Estrangeira. Neste caso, o duplo tem existência porque a identificação do sujeito às imagens dos significantes como um recalque, estranhamente familiar, permite que o Estranho rompa como um não-dito, um não-familiar no tecido das imagens, dos dizeres, dos sentidos, impondo, dessa forma, ao sujeito uma nova escrita de si, (de)formada pelas singularidades de cada língua.

Por essas formulações, levantamos a segunda proposição de que a língua estrangeira e a língua materna inscrevem-se em filiações sócio-históricas diferentes porque a ideologia intervém com seu efeito ilusório de funcionamento imaginário na subjetivação do sujeito-aprendiz e na produção de sentidos em LE. “É o ‘acontecimento’ do objeto simbólico que nos afeta como sujeitos, algo do mundo tem de ressoar no ‘teatro da consciência’ do sujeito para que faça sentido”, afirma Orlandi (2012). Por essa ótica, podemos compreender, como tratam Gadet e Pêcheux, na citação abaixo, que é a interdiscursividade que faz a língua falar, de modo que o ‘eu da LM’ não é o ‘eu da LE’.

O real da língua não é costurado nas suas margens como uma língua lógica: ele é cortado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do Witz e das séries associativas que o desestratificam sem apagá-lo. O não-idêntico que aí se manifesta pressupõe a alíngua, enquanto lugar em que se realiza o retorno do idêntico sob outras formas; a repetição do significante na alíngua não coincide com o espaço do repetível e que é próprio à língua, mas ela o fundamenta e, com ele, o equívoco que afeta esse espaço: o que faz com que, em toda língua, um segmento possa ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro, através da homofonia, da homossemia, da metáfora, dos deslizamentos do lapso e do jogo de palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 55).

Sendo assim, trabalhamos com a hipótese de que, na produção escrita em inglês, o 'eu da LM' é a figuração da lalange/alíngua como um efeito para expulsar o estranho, ou seja, o efeito do deslocamento, do deslizamento do que já está inscrito na fala do materno sobre o Outro, este estrangeiro. Por outro lado, o 'eu da LE' é o efeito da reconfiguração dos sentidos em um 'eu' que já é efeito da LM, isto é, a luta dos efeitos dos sentidos do estrangeiro para se tornar visível, familiar ao materno. Nesse sentido, tudo aquilo que rompe as malhas do discurso escrito em inglês (neste caso, as transferências, os equívocos em torno das regularidades dos operadores discursivos) escapa ao calculável, à ordem própria da língua e se torna língua-outra. Nesse sentido, corrobora Revuz quando diz que:

[...] se o encontro com a língua estrangeira provoca efeitos – com os quais o sujeito é o primeiro a surpreender-se – é que ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se precisamente reposta em jogo (REVUZ, *apud* PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 256).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizadas essas reflexões teóricas, é importante enfatizar que não foi pretensão deste estudo dar respostas fechadas a respeito das identificações subjetivas do aprendiz na escritura em LE, principalmente, porque elas ainda estão sendo pensadas e trabalhadas no doutorado. Ao contrário, a expectativa é que este estudo represente formas de se analisar e de levantar hipóteses sobre a problemática da pluralidade interna de uma língua, de modo que possamos questionar o significado de colocar-se em uma língua estrangeira ou, então, o modo como o Outro lhe causa estranhamento e desestabilidade. E o caminho possível a estes questionamentos se dá sempre por uma junção ideológica entre o real (o que resiste à simbolização, o que está excluído do sentido, determinação exterior que se interioriza) e o simbolizado (a realidade observável, o sentido que aparece como um já-lá).

## REFERÊNCIAS

CELADA, M. T. Um equívoco histórico. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999, p. 301-320.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade de línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DERRIDA, Jacques. **De la grammatologie**. Paris: Minuit, 1967.

GADET, Françoise. PÊCHEUX, Michel. **A Língua inatingível**. Trad.: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOLTAL, Caterina. **Política e psicanálise**: o estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A questão do assujeitamento**: um caso de determinação histórica. Comciência. Disponível em: <http://www.comciencia.br/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>> Acesso em: 3 jun. 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni Puccinelli Orland. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. Trad.: Ana Maria Dischinger e Heloísa Monteiro Rosário. **Cadernos de Tradução**. Instituto de Letras – UFRGS, n. 01, 2ª ed., nov. 1998.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad.: Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p. 163-253.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição da Linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L.C.U (org.). **Silêncios e Luzes**: sobre a experiência do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-257.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Trad.: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 1998. p. 213-230.

SOUZA, Neusa Santos. In: KOLTAL, Caterina (org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, FAPESP, 1998, p. 155-163.



# A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os efeitos de sentido de um discurso de “inclusão”

Marília Rocha Vieira<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo analisamos, através do funcionamento discursivo, a concepção de educação presente na Seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, direcionada à Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>.

A necessidade de refletir sobre esta questão surgiu a partir da constatação de algumas contradições, referentes ao que a Lei garante e ao que é efetivado em sala de aula, entre elas: a efetivação de um ensino que objetiva somente a transmissão de conhecimentos sedimentados socialmente em um espaço que não possibilita a discussão ou problematização das temáticas que são trabalhadas em sala de aula.

Dessa forma, objetivamos, na presente reflexão, compreender como funcionam os mecanismos ideológicos que garantem aos Jovens e Adultos o “acesso” e a “permanência” na escola. Para isso, é necessário explicitarmos as condições de produção que sustentam o discurso da LDB (Lei nº 9.394/96), as determinações históricas, as formações ideológicas e discursivas que constituem os seus dizeres, para assim, compreendermos a concepção de educação presente na Lei e as possíveis razões que na atualidade sustentam a sua prática.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

O estudo possui como pressuposto teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) de vertente francesa inaugurada, em 1969, por Michel Pêcheux. Optamos por fundamentar as nossas reflexões a luz da teoria do discurso pecheutiana por esta

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras e Linguística da UFAL, bolsista CAPES ([m.rocha.vieira@hotmail.com](mailto:m.rocha.vieira@hotmail.com)).

<sup>2</sup> As colocações do presente artigo fazem parte de um estudo que reflete sobre o processo de (des) identificação dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, sob a orientação do professor Drº Helson Flávio da Silva Sobrinho.

ser uma área de saber que trabalha com a relação indissociável entre língua, sujeito, história e ideologia<sup>3</sup>.

Na AD, a língua é considerada a base dos processos discursivos, pois é na materialidade da língua que a ideologia, materializada no discurso, produz sentidos. De acordo com Orlandi (2006, p.14), este campo de saber possui como objeto de estudo o discurso que é definido por Pêcheux como “efeitos de sentido entre interlocutores”. É por meio do estudo do funcionamento discursivo que podemos compreender como a língua se organiza discursivamente, quais são as determinações sociais, históricas e ideológicas que possibilitam a construção dos enunciados e dos sentidos.

Nesta perspectiva teórica, os sentidos e os sujeitos são constituídos ao mesmo tempo em um processo que se dá na e pela linguagem, por meio da sua filiação aos saberes que dominam as formações discursivas e ideológicas de uma formação social<sup>4</sup> específica. Dessa forma, conforme atesta Silva Sobrinho (2011, p.107), o sujeito do discurso “é produtor de suas relações sócio-históricas e, ao mesmo tempo, é contraditoriamente produzido por essas mesmas relações”.

Ao estudar o discurso, Pêcheux (1997, p. 160) afirma que o sentido existente entre língua e mundo não pode ser “dado” literalmente, mas sim relacionados às condições de produção dos dizeres.

Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÉCHEUX, 1997, p. 160).

Os sentidos são determinados pelas posições sociais, históricas e ideológicas em que os discursos são produzidos. Considerando o antagonismo próprio de uma

---

<sup>3</sup> De acordo Orlandi (2006, p. 13), a AD é considerada uma área de entremeio, pois (re) significa e articula os conhecimentos produzidos no Marxismo, na Linguística e na Psicanálise.

<sup>4</sup> Na atualidade, estamos inseridos em uma sociedade organizada no modo de produção capitalista caracterizada pelas lutas travadas entre o capital e o trabalho.

sociedade marcada pelas lutas de classe, podemos afirmar que os dizeres que circulam socialmente trazem em sua formulação e sentidos as tensões inerentes as suas condições de produção.

Dessa forma, em uma sociedade contraditória, os sentidos são regidos por fortes relações de exploração e resistência. É por meio das relações que são estabelecidas socialmente que a classe mais forte busca a todo o momento, através do funcionamento dos mecanismos ideológicos, impor sua dominância sobre a classe oprimida. Tal processo é efetivado nas relações sociais, pela identificação dos indivíduos com os saberes que dominam as formações discursivas pertencentes à formação social em que estão inseridos.

As formações discursivas, por sua vez, estão sempre ligadas a uma determinada formação ideológica. Assim, ao filiar-se a uma formação discursiva os sujeitos se identificam e produzem discursos que fazem circular sentidos que podem neutralizar a lógica da ideologia dominante, contribuindo para a sua reprodução e/ou podem provocar resistências que possibilitam a transformação da ordem social vigente.

Porém, em uma sociedade de classes, a lógica da ideologia dominante não é transparente para os sujeitos. Isso ocorre, de acordo com Pêcheux (1997, p.162), porque “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva”. O interdiscurso funciona de modo complexo em uma formação discursiva dada, pois para que uma palavra ou expressão tenha sentido, é necessário que esta já tenha significado anteriormente, pois sua “objetividade material e contraditória reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’ isto é sob a dominação do complexo das formações ideológicas”.

Por isso, Pêcheux (1997, p. 146) afirma que as ideologias não são feitas de ideias, mas sim de práticas concretas. Segundo o teórico, “a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas” que são caracterizadas por relações de desigualdade e subordinação e por relações de reprodução e transformação das relações de produção.

Dessa forma, é exatamente no mesmo espaço onde a ideologia dominante atua que existem as possibilidades de rupturas, pois os sujeitos podem romper com os saberes dominantes e filiarem-se a outras formações discursivas que também são ideológicas e possibilitar assim, a realização de uma mudança na estrutura social vigente.

### **3 ENTRE O DIZER E O SILENCIADO: a concepção de educação da LDB (LDB nº 9.394/96)**

A Educação de jovens e Adultos se configura, na história da educação brasileira, como um sistema de ensino marcado por várias iniciativas que em grande parte estão associadas aos interesses econômicos e políticos dominantes. Dessa forma, concretizadas sempre em planos secundários, as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos possuem um caráter emergencial, pois na maioria das vezes são pensadas e efetivadas com a finalidade de legitimar um perfil de cidadão que atenda as pretensões da ordem social vigente.

Assim, em relação aos fatores que impulsionaram o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil<sup>5</sup>, é indispensável refletirmos acerca da concepção de educação que fundamenta a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, pois a sociedade, os interesses e as formas de trabalho mudam com o passar do tempo, logo, as práticas discursivas direcionadas a essa modalidade de ensino e os seus meios de efetivação, desde sua implantação até nossos dias, também sofreram modificações históricas.

Para uma maior compreensão da concepção de educação presente na LDB, é necessário encontrarmos resposta para as seguintes indagações: Que discurso é esse? Quem é o sujeito do discurso? De que posição enuncia? Quem são os seus interlocutores? E quais são os seus objetivos?

---

<sup>5</sup> Segundo Moura (1999), por volta de 1930, a Educação de Jovens e Adultos passa a ocupar espaço nas políticas educacionais brasileira. Isso aconteceu em decorrência de dois principais fatores: o processo de industrialização e o alto índice de analfabetismo existente no Brasil nesse período.

Na compreensão de como os discursos produzem sentidos, estudamos os enunciados na relação com a historicidade, pois para termos acesso aos mecanismos das determinações históricas dos processos de significação necessário se faz remeter os dizeres as suas condições de produção.

De acordo com Orlandi (2006, p. 15), as condições de produção de um discurso compreendem os sujeitos e a situação, pois fazem referência ao contexto imediato de enunciação, no nosso trabalho, temos como materialidade discursiva o artigo 37 e os incisos I e II da LDB nº 9.394/96 direcionados à Educação de Jovens e Adultos, e ao contexto sócio-histórico e ideológico que possibilitam a produção dos dizeres.

**LDB nº 9.394/96**

“Art. 37 A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) surge em um período de várias reformas no cenário educacional brasileiro. Impulsionado por muitas reivindicações de melhorias na educação, o seu primeiro anteprojeto<sup>6</sup> apresentava, iniciativas que buscavam atender as necessidades das pessoas que estavam à margem da sociedade.

No entanto, do primeiro anteprojeto até a sua redação final ser aprovada e sancionada<sup>7</sup>, o que durou oito anos, o texto da nova LDB passou por muitas modificações. Segundo Cavalcante (2007, p.27), após os oito anos de negociações, a nova Lei “caracteriza-se pela chamada ‘flexibilização’ e pela ‘descentralização’ das responsabilidades de sustentação do sistema educacional”.

<sup>6</sup> De acordo com Cavalcante (2007, p.25), o primeiro anteprojeto da nova LDB foi “apresentado na Câmara Federal, em 88, após a promulgação da nova constituição”.

<sup>7</sup> Segundo Pino (2007, p.19), a nova LDB (Lei nº 9.394/96) foi sancionada pelo presidente da república (20/12/1996) e publicada no Diário Oficial da União (23/12/1996).

Dessa forma, fundamentada na lógica neoliberal, a LDB se configura como um documento legal que dialoga com os interesses da classe dominante, pois esta é segundo Saviani (1998, p.200) “uma LDB minimalista, compatível com o Estado mínimo, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante”. Conforme, constataremos nas análises das sequências discursivas que seguem:

Por meio da análise da SD-1, “Art. 37 A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, podemos observar que ao explicitar que à Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos”, o dizer mostra que a educação não atende a todas as pessoas. Entretanto, em nenhum momento se faz referência aos fatores que impediram a muitas pessoas o acesso à educação sistemática, silenciando as contradições sociais<sup>8</sup>.

No recorte “não tiveram acesso”, notamos a presença de uma memória, pois este dizer remete ao período colonial no qual à educação sistemática era destinada apenas a elite e as pessoas que eram consideradas livres, em oposição aos nativos, escravos e pobres que, por estarem na margem dessa sociedade recebiam apenas os conhecimentos necessários para serem facilmente dominados e produzir para suprir em função das necessidades dos colonizadores e da metrópole. Para esse período, a inacessibilidade se deve ao fato de que nesse momento histórico, a educação não era fator importante para a produtividade, logo não era necessário, na percepção dominante, que todas as pessoas tivessem acesso ao conhecimento.

Nesse movimento de resignificação, o discurso da LDB deixa escapar o fato de que muitas pessoas estão fora de um ensino sistemático. Faz isso com um discurso que, a primeira vista, produz efeitos de sentido de inclusão, pois com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os jovens e adultos possuem esse direito de “acesso” e “continuidade” de estudo assegurado legalmente, solucionando assim

---

<sup>8</sup> Orlandi (1993, p.14), destaca a importância de compreendermos os efeitos de sentido do silêncio “que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz”.

um grave problema que se faz presente em nosso país desde a sua colonização, mas na realidade, todas as contradições sociais são silenciadas, pois em nenhum momento é feita menção aos indicadores que atestem o porquê de tantas pessoas não terem o acesso aos conhecimentos que são socialmente e culturalmente produzidos sedimentados, e transmitidos na instituição escolar.

A partir dos processos parafrásticos e polissêmicos, o sentido de “inclusão” evidenciado na SD-1 deriva para outros sentidos, entre eles: o sentido de “exclusão”, pois ao enunciar que existem “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos” o discurso silencia que existem “aqueles” que tiveram acesso à escola.

Percebemos ainda que o aluno da Educação de Jovens e Adultos é identificado pela LDB (Lei nº 9.394/96) como “trabalhador”, isso nos dá pistas para chegarmos até os sentidos que são ressignificados na SD-1 e compreendermos quem são os seus interlocutores.

Na utilização do pronome demonstrativo “aqueles” o sujeito do discurso se distancia em relação à 3ª pessoa do discurso que é enunciado, ou seja, em relação “aqueles” a quem a educação “será” destinada. Isso nos permite inferir que o sujeito que enuncia não está incluído entre os que não tiveram o “acesso” à educação, pois ao empregar o pronome restritivo “que”, identificamos que a educação que é assegurada pela LDB não é para todos os indivíduos, mas somente para “aqueles que” não foram alfabetizados; “aqueles que” não concluíram o ensino fundamental; “aqueles que” não concluíram o ensino médio, para “aqueles que” não possuem os conhecimentos necessários para desenvolver as atividades demandadas pela lógica do capital e para “aqueles” que “precisam” de qualificação profissional.

Dessa forma, no contexto em que a LDB (Lei nº 9.394/96) foi elaborada, a educação não está em um lugar inalcançável, pois, na atualidade, o ensino sistemático é aparentemente acessível para toda a classe trabalhadora.

Sobre este ensino que é oferecido, é importante refletirmos sobre o fato de que muitas pessoas nem chegam a passar por esta instituição, outros passam apenas para adquirir alguns conhecimentos que garantirá o desenvolvimento de

determinadas atividades, pré-estabelecidas, que não mudará em nenhum aspecto a posição que ocupa socialmente.

Mais adiante, no recorte da SD-2, “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, que assegura para o aluno “trabalhador” a garantia de “oportunidades educacionais apropriadas”. Podemos analisar, pensando com Haddad (2007, p. 112) que, ao assegurar “oportunidades educacionais apropriadas”, a nova LDB “procurou estabelecer uma concepção peculiar de educação voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade”.

Nesse sentido, é importante refletirmos acerca da concepção de educação que fundamenta esta Lei, pois as “oportunidades educacionais” são apropriadas a que? São para quem? Para o que? Quais são os objetivos deste discurso que se constitui como uma garantia de educação aos que não tiveram “acesso” ou condições de concluir os estudos no período regular?

Com o termo “oportunidades” a Lei desqualifica todos os programas governamentais que anteriormente foram destinados aos jovens e adultos, principalmente aqueles de caráter popular que em sua essência lutavam por uma prática educativa libertadora.

Nesse sentido, os dizeres da LDB produzem sentidos que evidenciam para os sujeitos que todas as iniciativas anteriores à referida Lei não atendiam as reais necessidades dos jovens e adultos que não tiveram o “acesso” à educação sistemática, por isso, os altos índices de analfabetismo ainda persistem no país. Nessa ótica, somente com a elaboração e o vigor da referida Lei é que tivemos mudanças significativas na Educação de Jovens e Adultos e esta passa a ocupar o espaço que realmente merece no âmbito das políticas públicas.

Daí a necessidade de atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, todando-o de tal força argumentativa que convença os destinatários de que a concretização das referidas mudanças

será possível pela própria evidência de suas virtudes (CAVALCANTE, 2007, p.10).

Outra questão de fundamental importância para compreendermos os sentidos existentes na LDB em relação à Educação de Jovens e Adultos é desvendarmos os sentidos do emprego da palavra “apropriada”. Para isso, é preciso questionar se temos na LDB uma concepção de educação “apropriada” às reais necessidades de conhecimento, de sobrevivência e de atuação social dos alunos que na maioria das vezes não possuem o domínio da leitura, da escrita e dos números, e que necessitam destas habilidades para atuar nas diversas situações sócio-discursivas ou é uma concepção de educação “apropriada” às necessidades do mercado?

De acordo com o educador Freire (1987), não existe neutralidade nas iniciativas educacionais, pois as práticas pedagógicas são efetivadas com finalidades específicas. Dessa forma, norteadas por um padrão social objetivam sempre constituir determinado perfil de cidadão.

Assim, por meio dos efeitos de sentidos produzidos pelo discurso da LDB direcionado à educação de adultos, verificamos que a concepção de Educação que fundamenta a referida Lei é “apropriada” aos interesses do mercado, pois os seus interlocutores são os sujeitos pertencentes à classe proletária, são “aqueles” que ao passarem por esta educação estarão aptos para vender sua força de trabalho, pois a sociedade, as formas de trabalho, os interesses dos que lucram com a exploração humana mudam com o passar do tempo, logo às formas de dominação também sofrem modificações e, por isso, as práticas sociais, norteadas pela lógica dominante, possuem a finalidade de legitimar a exploração de uma classe sobre a outra. Neste sentido, percebemos que a nova LDB cumpre bem esse papel, pois a concepção de educação que fundamenta a seção V direcionada à Educação de Jovens e Adultos é “apropriada” aos interesses da classe dominante.

Em decorrência da globalização e dos avanços tecnológicos, os sujeitos necessitam “passar” por um ensino sistemático que “prepare” este aluno/trabalhador para servir ao capital, já que a sociedade necessita, cada vez mais, de pessoas preparadas para atuarem nas mais diversas atividades produtivas, pois novas máquinas e novas

técnicas são incorporadas ao mercado de trabalho e uma das formas de reordenar os sujeitos a esta lógica é oferecer uma educação “apropriada” para tais objetivos. Para isso, a Lei garante a viabilização do “acesso” e da “permanência do trabalhador” na escola, como podemos observar no “§ 2º o poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Neste inciso, a LDB identifica o aluno da Educação de Jovens e Adultos como um trabalhador, conforme já explicitamos anteriormente. Sabemos que um dos graves problemas existentes no sistema educacional brasileiro é a evasão escolar. Por isso, a lei assegura aos alunos uma educação que deve “integrar” e “complementar” a atividade que este trabalhador já desempenha e isso é efetivado através de um sistema de ensino desprovido de qualidade que não objetiva a construção de conhecimentos que possibilitem aos alunos mudanças, mas busca simplesmente à instrumentalização dos alunos para o exercício de atividades demandadas pela lógica do capital, reproduzindo a divisão social e técnica do trabalho no movimento de reprodução das relações sociais de produção.

Dessa forma, a educação que é oferecida contribui para que os estudantes “trabalhadores” ao término da formação, alguns, continuem com a profissão que já possui, outros assumem uma atividade que irá garantir apenas a reposição da sua força de trabalho e muitos ao concluir a escolarização, agora alfabetizado, não conseguem suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência, percebendo que a situação social atual é bem diferente das suas expectativas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES**

A educação de Jovens e Adultos está, cada vez mais, ganhando espaço nas discursões acadêmicas e políticas. No âmbito das políticas públicas, constatamos que esta modalidade de ensino é na maioria das vezes deixada em segundo plano. Observamos que as primeiras campanhas para esta modalidade de ensino surgiram juntamente com a necessidade de trabalhadores qualificados, fato que evidencia a sua (des) valorização e os reais objetivos que estão ocultados nestas iniciativas, pois sempre que é oferecida alguma medida para melhorar a educação de adultos,

na sua grande maioria, as propostas são concretizadas com o objetivo de atender aos interesses da classe dominante por meio da efetivação de uma prática que não prioriza aos alunos uma atuação social crítica como as práticas que foram desenvolvidas nas campanhas de caráter popular.

Dessa forma, temos na LDB uma concepção de educação que aparentemente valoriza os conhecimentos dos alunos e que possibilita a construção de novos conhecimentos, mas ao considerarmos a heterogeneidade presente nas formações discursivas em análise onde identificamos a presença da formação discursiva jurídica, pedagógica e de mercado, constatamos que os dizeres da seção V da LDB objetivam apenas produzir efeitos de evidências que ocultam uma concepção de educação que busca apenas transmitir os conhecimentos necessários para que os alunos trabalhem nas atividades que já estão pré-estabelecidas socialmente.

Por isso, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos recebem uma formação de curto prazo, muitas vezes, efetivada por instituições particulares de ensino. Nesse caso, o Estado simplesmente credita os certificados de conclusão do ensino fundamental e médio.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 13<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: Iria Brzezinski (Organizadora). **LDB Interpretada: diversos olhares que se cruzam**. 10 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MARK, Karl. **Glosas críticas e marginais ao artigo 'O rei da Prússia e a reforma social De um prussiano'**. Tradução Ivo Tonet. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MEC- Ministério da Educação e cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Nº 9.394/ 1996.

MOURA, Tânia Maria de melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, INEP, 1999.

Introdução às Ciências da Linguagem. ORLANDI, Eni & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel, **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi [et al.] 3 ed. Campinas: ed. UNICAMP, 1997.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Rupturas do espaço social e a organização da educação nacional. In: Iria Brzezinski (Organizadora.). **LDB Interpretada**: diversos olhares que se cruzam. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB: trajetória limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SILVA SOBRINHO, Helson. Sujeito do discurso, ideologia e luta de classes: um espectro ronda a ad e não cessa de produzir efeitos. In: Indursky, Freda [et al.] (orgs). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.



# A LÍNGUA ESPANHOLA NA ATIVIDADE SOCIAL APRESENTAÇÃO DE PÔSTER EM CONGRESSO: o protagonismo na sala de aula de Letras

Tânia Maria Diôgo do Nascimento<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. (LIBERALI, 2011)

O ensino da Língua Espanhola no Brasil, toma uma dimensão importante, seja por nossa participação no Mercosul como país de reconhecida atuação e articulador estratégico entre os demais países de língua espanhola, seja pela posição assumida pelo Espanhol em termos mundiais. Rodrigues (2012:8;9) corrobora o que postula Sedycias (2005) quando afirma que “a língua espanhola é umas das línguas mais importantes da atualidade, pois é a língua oficial de 21 países e a segunda língua nativa mais falada do mundo. Mais de 332 milhões de pessoas falam esse idioma como primeira língua, só perde em número de falantes nativos para o chinês (mandarim), que, segundo o autor, ainda não possui uma projeção internacional como o inglês, o espanhol e o francês”.

Nosso projeto tem uma relevância alicerçada na Lei 11.161/05, que torna obrigatória a oferta do Espanhol nas Escolas brasileiras de Ensino Médio. Esta lei representa a consolidação e a implementação do ensino da Língua Espanhola no Brasil. Em consonância com Rodrigues (2012:10): “A aprovação da Lei Federal Nº 11.161 de 5 de Agosto de 2005, que propõe a implementação gradativa do ensino de língua espanhola, mediante oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos plenos do Ensino Médio no prazo de cinco anos e a inserção da prova de língua estrangeira no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2010, com opção entre língua espanhola e língua inglesa, instaurou-se uma situação de urgência na elaboração de propostas pedagógicas, produção de materiais

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação da UFPE. Orientadora: Maria Cristina Damianovic (PPGLetras-UFPE) ([diogotania@hotmail.com](mailto:diogotania@hotmail.com)).

didáticos e formação de profissionais que pudessem atender adequadamente a essa demanda”.

## **2 A LINGUÍSTICA APLICADA E A REFLEXÃO CRÍTICA**

Em termos de ensino-aprendizagem em sala de aula, nota-se que os professores e professoras de LE deixam de explorar aspectos relevantes que ocorrem em sala de aula para o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, como a linguagem e a reflexão críticas. Nesse panorama nossa pesquisa vai na direção da formação reflexiva-crítica-colaborativa do professor e dos alunos de graduação Letras/Espanhol. Liberali (2011:37) afirma que “a partir da visão da linguística aplicada de formação de educadores, estudar a linguagem do educador torna-se fundamental (...) nessa perspectiva, a linguagem é objeto e instrumento (Vygotsky, 1934) da ação do educador uma vez que por meio dela podemos perceber tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula”. E é na perspectiva da reflexão crítica que também respaldamos o nosso trabalho por defendermos a urgência da quebra de alguns paradigmas no ensino de uma forma geral.

Também temos como pilar teórico a perspectiva sócio-histórico-cultural, entendida por Liberali (2010), como um lócus no qual “os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade”. A autora faz uma conexão pertinente entre o “processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade”, com a formação crítica de educadores. Nesta perspectiva crítica é que nós nos inserimos enquanto professores de LE no curso de Letras/Espanhol.

Acreditamos que o estudo da linguagem na perspectiva da reflexão crítica na formação do educador é fundamental, pois, “trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto).Nessa perspectiva, a linguagem é objeto e instrumento da ação do educador”, (LIBERALI, 2011:37). A reflexão crítico-colaborativa, (LIBERALI, 2011) na sala de aula de língua estrangeira é fundamental para que o aprendiz amplie sua envergadura de ação sócio-histórico-cultural, (DAMIANOVIC, 2011).

## 2.1 Gêneros Textuais Acadêmicos e o Ensino da Língua Espanhola na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Refletindo de forma crítica sobre a nossa prática em sala de aula, chegamos ao estudo dos gêneros, a sua elaboração e circulação no meio acadêmico, como possibilidade de participar de forma mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem, sempre na perspectiva sócio-histórico-cultural. Nesse quadro da circulação dos gêneros através de uma atividade social, no nosso caso, a apresentação de um pôster em um evento acadêmico, nos apoiamos mais uma vez no que postula Liberali (2009:25), quando afirma que “(...) na área específica de línguas (materna e estrangeira), os gêneros assumem uma perspectiva central, pois são o meio de participar da Atividade Social e o objeto, ou seja, o conceito científico, a generalização, que será produzido na atividade de ensino-aprendizagem”. Encontramos ressonância ao pensamento anterior, na tese de Schneuwly e Dolz (2004), que defendem que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes que nos faz entender o estudo dos gêneros textuais acadêmicos, orais e escritos, numa abordagem crítico-reflexiva, a saber: “os gêneros são interações retóricas típicas com base em situações recorrentes num determinado contexto de cultura”, Carolyn Miller (1984, in MARCUSCHI, 2008:149). Nessa perspectiva teórica, “a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, (...) o estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua”, (MARCUSCHI, 2008:208).

Nessa perspectiva crítico-reflexiva-colaborativa é que desenvolveremos este estudo, através da mediação compartilhada, Liberali (2004), nas aulas de Língua Espanhola, analisando a elaboração e a implementação de um material didático desenvolvido por esta pesquisadora com o objetivo de oferecer aos alunos de Língua Espanhola, na Graduação em Letras, em uma universidade privada no interior do estado de Pernambuco, uma oportunidade para que eles desenvolvam suas habilidades de compreensão oral e escrita dos gêneros textuais acadêmicos necessários para que eles possam trilhar, como pesquisadores iniciantes, o caminho para a divulgação acadêmica de suas pesquisas realizadas na disciplina de Língua Espanhola, durante a graduação em Letras. Compreendemos aqui, a elaboração de material didático

“como sendo um artefato de mediação (VYGOTSKY, 2000, in DAMIANOVIC, 2007:20), como uma atividade de criação de sentidos e significados que tem como principal artefato cultural a linguagem”.

Defendemos, ainda, neste estudo, uma postura docente reflexiva como forma de viabilizarmos um projeto de intervenção para a melhoria efetiva da qualidade do ensino e das suas perspectivas dialógicas. A concepção de gêneros textuais aqui adotada é a de gêneros como formas culturais e cognitivas de ação social, (MILLER,1984) corporificadas na linguagem, gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos, (MARCUSCHI,2005).Nesse quadro é que nossa pesquisa está inserida, nos postulados dos estudos de gêneros como participação social crítico-colaborativa, assim como afirma (Motta-Roth, 2005:181): “um gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos – que se articulam na “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados.”

### **3 A PCCOL (PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA) E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Ao longo de alguns anos de experiências e observações, verificamos a necessidade de assumir uma postura investigativa, que participe e produza significados compartilhados, (Liberali, 2006:71), respaldados pela “colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente, no movimento de constituição dos sujeitos, que se revela em um modo de agir a partir de uma complexa rede de mediações nos relacionamentos em processo, relacionamentos esses que constituem o ser social”, (OLIVEIRA e MAGALHÃES, 2009).

Constatamos que quando o professor observa, reflete criticamente e intervém permite uma maior aproximação entre educador e educando. Tal procedimento permite a socialização de saberes através da resignificação de conteúdos propostos, atividades e estratégias utilizadas e, principalmente, dos avanços realizados no sentido da consolidação significativa da aprendizagem, DIOGO (no prelo).

Desta maneira, propomos no nosso trabalho um ensino da Língua Espanhola mediado pela participação de graduandos em Letras/Espanhol na atividade (ENGESTROM, 2008) divulgação de pesquisa acadêmica por meio de apresentação de pôster em um evento acadêmico.

Nesta direção, temos como questões norteadoras de estudo:

- O que mudou na visão de ensino-aprendizagem da professora-pesquisadora ao elaborar e implementar um material didático à luz da TASHC?
- Como se caracteriza um material didático desenhado para incrementar a compreensão e produção dos gêneros textuais acadêmicos orais e escritos em língua espanhola na graduação em Letras / Espanhol?
- De que forma trabalhar à luz da TASHC contribui para a aprendizagem da língua espanhola na visão dos alunos de Língua Espanhola V na Graduação em Letras/ Língua Espanhola de uma universidade privada?

Segundo Rodrigues (2012), as atividades realizadas com os discentes, através das unidades didáticas precisam estabelecer “uma relação dialética entre a vida do aluno, as demandas colocadas pela sociedade atual e o processo de ensino-aprendizagem”. Assim, acreditamos que a relevância deste estudo se encontra na prática docente dialógica e reflexiva, para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, na construção de sentidos para a elaboração, a análise e a circulação dos gêneros textuais acadêmicos, com foco na participação de um evento acadêmico.

### **3.1 A Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) e os Estudos dos Gêneros Textuais Acadêmicos**

O nosso trabalho tem como pilar teórico a TASHC, teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, um lócus no qual “os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade”, (LIBERALI, 2010). Essa constituição se dá por muitas vias e, assim como na vida cotidiana, a sala de aula é um elemento constitutivo da formação do educador, do aluno, do pesquisador, temos a linguagem neste “lócus” perpassando todas as atividades.

Considerando a língua como um fato social, onde a sua existência só é possível na interação social, dialogal, seguimos os postulados de Bakhtin (1997), e assumimos uma prática docente na perspectiva de uma abordagem crítico-reflexiva-colaborativa, Liberali (2011), no ensino da língua espanhola. A visão de linguagem na sua natureza social e não individual, deve ser fundamental para o êxito da prática docente. Corroborando esta concepção, defende-se a aquisição da linguagem como processo de elaboração da competência comunicativa do indivíduo, (CANTERO, 2008:7):

Freire, (2004), defende que: “Os homens não se fazem no silêncio, e sim, na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão” e Richards (1998) dentre outros, tratam do ensino reflexivo da língua espanhola, à luz dos pressupostos dialógicos da educação de uma forma geral, e também do ensino específico de línguas. Schon (2000), postula “a reflexão na ação e outra vez a reflexão sobre a reflexão na ação”, ou seja, observar, refletir, intervir, refletir, refazer.

Segundo Liberali (2010), “o papel da formação crítica de educadores cria contextos para a compreensão da capacidade de transformação dos professores”, nessa perspectiva da reflexão crítico-reflexiva-colaborativa, os gêneros textuais acadêmicos são muito pertinentes ao ensino de línguas, subsidiam as atividades comunicativas de sala de aula e desempenham uma função que vai para além do ensino é também uma construção sócio-comunicativa, como tão bem postula (MARCUSCHI, 2000:05):

Os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa...os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Os estudos dos gêneros textuais acadêmicos orais e escritos assumem um papel fundamental, de caráter relevante.

Segundo defende Motta-Roth (2005):

*Um gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos,*

*sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos – que se articulam na 'linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, e que são socialmente compartilhados.*

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua espanhola na graduação em Letras/Espanhol, por meio dos estudos dos gêneros textuais acadêmicos orais e escritos, na perspectiva sócio-histórico-cultural, situa a nossa práxis de maneira mais coerente e consolida reflexivamente a aprendizagem dos nossos aprendentes. Nesse sentido, Rodrigues (2012:10), observa a dificuldade que nós docentes temos

para elaborar atividades didáticas que aproximem o estudante de situações reais de uso da língua, que permitam a ampliação do seu repertório e que, principalmente, estabeleçam uma relação dialética entre a vida do aluno, as demandas colocadas pela sociedade atual e o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse quadro é que a institucionalização e os usos recorrentes da linguagem respaldam o trabalho com gêneros acadêmicos, auxiliando a práxis pedagógica e visando a uma participação cidadã desses estudantes de forma mais efetiva e bem mais constituída de sentidos para eles e para a sociedade acadêmica na qual estão inseridos, elaborando, analisando, discutindo e compartilhando o conhecimento, Diogo (no prelo).

#### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1997.
- CANTERO, F. J. **Complejidad y competencia comunicativa**. Artículo presentado como conferencia invitada en el Congreso Internacional *Complejidad*. La Habana: Cuba, 2008.
- DAMINOVIC, M. C.. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SHTINI, R.h.; SZUNDY, P.T.C. (Org). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.
- DIOGO, T.M. A Elaboração de Material Didático para o Ensino de Espanhol: reflexões sócio-históricas-culturais. I Seminário Nacional LIGUE: Linguagem, Línguas, Escola e Ensino. Recife: UFPE, 2012. (No prelo).

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IBERALI, F.C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas** - Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge. 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. (Marcuschi, no prelo).

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDOZA, A. et al. **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Horsori:



## A VOZ, O DISCURSO E A PALAVRA EM TEZZA

Tiago Lessas José de Almeida<sup>1</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A problemática acerca do romance, para Mikhail Bakhtin, é fundamental na medida em que temos no gênero, em sua essência, o sentido dialogado da linguagem e a sua formação discursiva. Se para o estudioso a linguagem é dialógica desde sempre – pois apenas “o Adão chegou com a primeira palavra num mundo virgem” (2010a, p. 88) – então toda a linguagem usada dentro do plano romanesco já nasce das mãos do escritor dialogicamente orientada. Na concepção bakhtiniana, o romance é encarado como o gênero literário que melhor exprime a relação criada a partir do jogo de vozes e relações discursivas. Nessa perspectiva, o romance assume planos discursivos de forma que as vozes tomam suas posições e estabelecem diálogos, seja monologicamente, como acontece na maioria dos casos (especialmente segundo as análises feitas pelo autor), ou polifonicamente, quando todas as vozes participantes do enredo valem-se de um plano comum e horizontal, sem a necessidade de uma voz se sobrepor a outra(s). Desta forma não existe uma palavra que se sobreponha a outra; suas divergências são igualmente relevantes para a construção do romance, sendo seu desfecho nunca de orientação única.

É nessa perspectiva que procuramos analisar o romance *Juliano Pavollini*, de Cristovão Tezza (2010), visto que está presente no romance características do dialogismo discutido por Bakhtin. Em *Juliano Pavollini* (2010), a personagem de nome homônimo ao romance começa a relatar sua trajetória conturbada a partir das memórias da infância. O romance tem seus capítulos divididos com os aniversários de Juliano, findando-se aos 18. Após a morte do pai, o garoto não se vê mais vivendo no interior onde nasceu, e decide, com o pouco dinheiro que pega do tio, partir para a cidade grande. Em sua jornada, depara-se com Isabela, uma cortesã, que vê no menino uma oportunidade de ter alguém que possa cuidar financeiramente dos seus negócios. Juliano passa a viver no bordel de Isabela, a

---

<sup>1</sup> Aluno de graduação em Letras da UFPE, Bolsista PIBIC/CNPq ([lessas.tiago@gmail.com](mailto:lessas.tiago@gmail.com)).

quem trata de Rainha, entrando de uma vez por todas no submundo da prostituição e do crime. Aprende a beber, a atirar, e ao mesmo tempo descobre a diferença entre o sexo e a real sensação de se apaixonar. Com essa trama simples, Tezza apresenta a personagem a partir de pelo menos dois enfoques: (1) a personagem diz estar escrevendo sua vida para uma psicóloga, implicando no uso de uma linguagem diferenciada e talvez omissão ou acréscimos de fatos; (2) a personagem admite ter um manuscrito pessoal sobre sua história de vida, a qual parece diferir daquela que ele entrega à psicóloga.

### 1.1 Alteridade na linguagem

No livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin discute o conceito de polifonia e dialogismo mais especificamente, conceituando categorias e definindo-os com critérios quase que determinantes de uma literatura de qualidade, pautados na forma de expressão e construção textual em que as personagens se tornam sujeitos do seu próprio discurso, de forma a essas sejam dada autonomia no falar. Neste ponto, ao discutir o papel do herói, Bakhtin deixa pistas a respeito da concepção de sujeito presente numa obra polifônica como a de Dostoiévski, onde não há centralização de palavra, sendo que o discurso do autor não necessariamente está correlacionado ao do herói, uma vez que cada voz plenivalente encontra-se num plano de horizontalidade com outras vozes. De acordo com as noções expostas pelo autor, e no texto, no diálogo que a subjetividade é construída, e principalmente através do diálogo entre as diversas consciências presentes no romance. Na prática da criação literária, isso implica que temos presente no texto sujeitos-ideias no plano verbal da obra. O autor e a personagem são EUs, isto é, o EU do autor vê o OUTRO da personagem como uma consciência personificada no plano do seu discurso, de modo que esta não será objetificada pelo seu criador como se sua voz fosse um reflexo de uma voz anterior, não sendo assim independente no aspecto dialógico. Tomando Dostoiévski como exemplo, Bakhtin declara que “dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante.” (2010b, p. 5).

Quando se trata da linguagem, para o filósofo russo os processos comunicativos estão marcados pela construção histórica e social de tal forma que nossos discursos tornam-se marcados dialogicamente pela presença de outros discursos. Em sociedade, estamos sempre nos utilizando de algo já enunciado para construir e reformular nosso próprio enunciado. Obviamente, esse processo de interação em que o EU somente se constitui no OUTRO, permeará todas as esferas do uso da linguagem e formação dos discursos e ideologias presentes na situacionalidade de nossa enunciação, pois não nos comunicamos sem haver um outro sujeito com quem entramos em diálogo, mesmo que esse *outro* seja nossa consciência discursiva que por sua vez dialoga com outras consciências (BAKHTIN, 2010c). Esse tipo de realização discursiva se liga ao que seria a utilização feita por um interlocutor do discurso de outro de forma a preservá-lo, mas sem a necessidade de exprimir que se está o citando diretamente. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2010c) não se afirma que haja uma “mistura” (p. 182) de discurso, antes esse recurso representa a presença do discurso alheio de forma velada, ou oculta. Ainda assim, o discurso indireto livre preserva a autonomia do interlocutor que o utiliza como um recurso de interação, que pode se representar inclusive na entonação empregada.

Evidentemente não se pretende negar que o autor de qualquer obra permaneça na sua organização, de modo que a ficcionalização dos eventos somente é possível por sua iniciativa artística. O que Bakhtin defende é que o autor polifônico conduz a obra como uma orquestra, na qual cada participante tem o seu tom particular, de forma que todos juntos permanecem harmoniosamente (ou não) agregados num mesmo plano de articulação. A questão fundamental para a teoria não reside no fato de haver uma concordância de ideias ou que a ideologia seja una e prevaleça no romance. Antes, interessa perceber como as vozes dialogam como outros discursos e até que ponto as consciências são autônomas dentro da verossimilhança da obra.

## **2 O DISCURSO BAKHTINIANO E SUAS QUESTÕES**

Passamos à discussão quanto à questão do discurso dentro das obras de Tezza tendo como suporte analítico os conceitos bakhtinianos do discurso, especialmente com base no capítulo 5 de *Problemas da poética de Dostoiévski* (O discurso em

Dostoiévski). Nessa etapa do livro o filósofo russo inicia seu comentário sobre a relevância do estudo das questões dialógicas da linguagem, abarcando principalmente o aspecto do discurso, como objeto de análise da linguística. Bakhtin admite que as relações dialógicas possam se estabelecer desde o enunciado como um todo à simples palavra, que pode expressar o posicionamento de outrem, seu discurso.

Bakhtin (2010b) esclarece que suas análises subsequentes tratam do *discurso bivocal*<sup>2</sup>, que se refere ao discurso compreendido através dos conceitos de dialogismo. Nesse sentido, toda a palavra teria uma dupla orientação: uma que trata do objeto ao qual se remete, e outra que se volta para outros discursos, ou outro discurso especificamente. Em termos mais claros, isso representa o fato de quando proferimos um enunciado. Nesse caso, estamos em verdade, falando de algo específico (nosso referente), mas ao mesmo tempo temos nossas palavras estabelecidas num processo dialógico com outros discursos a que nos remetemos, quer intencionalmente ou não.

### 3 DISCURSO EM TEZZA: *Juliano Pavollini*

Em *Juliano Pavollini* (2010), a personagem de nome homônimo ao romance começa a relatar sua trajetória conturbada a partir das memórias da infância. O romance tem seus capítulos divididos com os aniversários de Juliano, findando-se aos 18. Após a morte do pai, o garoto não se vê mais vivendo no interior onde nasceu, e decide, com o pouco dinheiro que pega do tio, partir para a cidade grande. Em sua jornada, depara-se com Isabela, uma cortesã, que vê no menino uma oportunidade de ter alguém que possa cuidar financeiramente dos seus negócios. Juliano passa a viver no bordel de Isabela, a quem trata de Rainha, entrando de uma vez por todas no submundo da prostituição e do crime. Aprende a beber, a atirar, e ao mesmo tempo descobre a diferença entre o sexo e a real sensação de se apaixonar.

---

<sup>2</sup> Todos os termos atribuídos à teoria de Bakhtin advêm de traduções para o português do texto original, por isso não temos ao certo o termo usado pelo autor para determinar seus conceitos, mas citamos o que usualmente é aceito para se referir a tais termos.

Juliano conta sua história dentro de uma cela de presídio para uma psicóloga, Clara, e deixa evidente que escreve duas versões de si mesmo, uma que mostra a Clara e outra que escreve em segredo. No início do romance Juliano destaca a figura do pai, com o qual Pavollini desenvolvia uma relação de admiração e repugnância, ódio e algo que se assemelhava a carinho. O respeito e a compreensão das atitudes do pai vão se esclarecendo com o amadurecimento da personagem. É interessante observar como as personagens são a todo instante construídas e reconstruídas a partir do posicionamento da personagem protagonista. No início destaca-se a passagem em que ele esclarece estar relatando sua história a uma psicóloga chamada Clara. Observa-se a descrição do pai e seu comportamento com relação à vida:

A vida para ele era mesmo uma tarefa incômoda, alguma penitência da qual ele deveria se livrar tão logo as lições estivessem pagas. Que estorvo era estar vivo – era o que ele dizia sem dizer, todos os dias, com um mau humor minucioso (TEZZA, 2010 p. 9).

Entretanto, mais adiante, segue-se a confissão: “Era realmente um homem bonito, mas eu não sabia” (p. 9). Com a progressão da história a figura do pai vai tomando novas perspectivas e ele reconhece qualidades que antes eram pareciam inexistentes ou impossíveis, mas que se vão reconstruindo e tomando um posicionamento novo na consciência da personagem.

Essa dualidade se apresenta em ainda outro momento do romance, quando o narrador-personagem confessa: “Avanço dia a dia no labirinto da minha história sempre dupla: o texto que ela [*Clara, a psicóloga*] lê não é este que eu escrevo” (TEZZA, 2010, p. 151). O fato de haver duas versões escritas de uma mesma história exemplifica como o discurso empregado por Juliano está dialogicamente afetado pelo discurso de outros com os quais ele dialoga – no nível verbal ou mesmo no diálogo de sua consciência com outros discursos –, de forma que ele antecipa reações e entra em diálogo com esse outro discursivo que parece se mostrar crítico a certos fatos que não agradariam se fossem revelados. Sua palavra reinventa e recria sua imagem. O discurso de Juliano polemiza com sua própria consciência e com outras consciências com as quais ele intercomunica.

Chegamos a um ponto fulcral no dialogismo defendido por Bakhtin: o diálogo interno. Para a literatura, esse recurso representa não somente a reflexão interna da personagem, mas a construção da sua voz através da polêmica interna criada consigo mesma. Para o filósofo russo, Dostoiévski conseguia fazê-lo magistralmente. Dentro da ideia do dialogismo isso se torna relevante pelo fato de percebermos dentro do discurso da personagem outras vozes, outros discursos, somados aos seus próprios discursos que se movem num fluxo mental no qual a retomada de ideias e sua oposição constroem um todo do seu pensamento ideológico.

Bakhtin argumenta que a representação da ideologia do sujeito não deveria necessariamente constituir uma tese para o romance, mas serviria para posicioná-lo social e discursivamente no plano dos discursos. Seria o estabelecimento do seu ponto de vista, sua ideia sobre o mundo.

Para o romancista, não é a ideia particular concretamente limitada, uma tese ou afirmação que constitui a última unidade indivisível, mas o ponto de vista integral, a posição total do indivíduo. Para ele, a significação concreta se funde indissolivelmente com a posição do indivíduo. É como se o indivíduo estivesse plenamente representado em cada ideia. Por isso, a combinação de ideias é a combinação de posições integrais, combinação de indivíduos (2010b, p. 105).

No romance *Juliano Pavollini* (TEZZA, 2010), encontramos um momento em que o protagonista está refletindo sobre seu passado e especialmente sobre sua imagem refletida na memória, agora contrastada como seu amadurecimento e distanciamento temporal.

Mas como é nítido o Juliano da memória! Mas como é nítido o Juliano da escuridão do sótão, amado por uma Isabela invisível em meio a um silêncio cristalizado, de um fim de mundo, na antessala do mundo adulto, prazeres flutuantes nas pontas dos dedos, mistério! (TEZZA, 2010, p. 151).

Com a progressão da história, certas figuras na vida de Juliano, que haviam se cristalizado, agora passam a se desvanecer em meio às suas experiências. Ao mesmo tempo, outras experiências parecem continuar intocadas, envoltas pela sua idealização do que poderia ter sido, mas não foi. Isabela, figura central para a formação do seu caráter e amadurecimento, é vista como uma “rainha” nos primeiros momentos. Agora, percebemos que, com seu eventual amadurecimento e novos objetivos na vida, ele toma consciência que isso não passava de uma imagem

“invisível”, uma idealização. Efeito parecido acontecerá com sua namorada (Doroti). No último capítulo de *Juliano Pavollini*, entendemos os motivos pelos quais Juliano foi para a cadeia. Após matar Isabel, numa tentativa de proteger sua relação com Doroti, Pavollini recorre a esta para informar o que aconteceu e pedir algum tipo de ajuda. Explicada a situação, o garoto, agora com 18 anos, observa a reação da sua namorada e chega à conclusão de que ela não passava de uma criança: “Estupidamente, me surpreendi com descoberta de que ela não era ainda uma mulher; era uma criança” (TEZZA, 2010, p. 232). As imagens de todos dentro do romance tornam-se objetos do discurso de Juliano que vai construindo-os a partir de suas experiências, de seu ponto de vista. Entretanto, pontuamos que nada pode ser completamente confiável em suas palavras, pois como analisa BERNARDI (1990): “Como sujeito do discurso, temos, indiscutivelmente, um Juliano cuidadoso da linguagem, preocupado em podar excessos, movido por um duplo desejo de sedução – convencer a psicóloga e agradar a mulher (Clara)” (Ibid., p. 11).

Todo o processo interno em Juliano não apenas constrói o romance, mas o torna um sujeito que está se posicionando. Tal diálogo interno serve como uma câmera com a qual vemos seu mundo a partir do *close* ou *frame* que o narrador queira nos conceder. Tezza parece conseguir o que Bakhtin só enxergava no romancista russo:

Em termos paradoxais, Dostoiévski não pensava através de ideias, mas de pontos de vista, de consciências, de vozes. Ele procurava interpretar e formular cada ideia de maneira a que nele se exprimisse e repercutisse todo o homem e assim, em forma de torcida, toda a concepção deste do alfa ao ômega (BAKHTIN, 2010b, p. 105).

#### 4 CONCLUSÕES

Os textos de Tezza se apresentam no contexto da literatura contemporânea como capazes de reinventarem, de se criarem dentro de si mesmos e crescerem textualmente à medida que seus personagens parecem estar em constante processo de formação. Mesmo ao final de cada trama, não conseguimos pensar em uma vida completada, contada em poucas páginas. Juliano parece ter ainda muito o que fazer dentro ou fora da cadeia. Matôzo talvez participe de outras trajetórias, muito provavelmente com outro nome, e o fotógrafo terá muitos dias de trabalho pela frente e outras vidas a fotografar. Essa inconclusibilidade dos seres nas obras de Tezza se mostra evidente desde seu princípio. Não é criada uma definição ou

capitalização do sujeito de suas personagens como um todo, nem poderia, pois cada romance é uma vida em andamento – o sujeito-processo.

O livro *Juliano Pavollini* apresenta outra concepção de narração e estrutura textual, pois, apesar da aparente simplicidade, temos a confirmação (e incerteza) de estarmos lendo versões de uma mesma história. A partir disso, imediatamente compreendemos que o narrador antecipa comentários de quem lê, visto esclarecer-se que é ele quem escreve sua história para uma psicóloga a quem tenta conquistar. Cada capítulo – estes são divididos de acordo com os aniversários do protagonista – esboça uma mudança sofrida na subjetividade de Juliano, que passa a se constituir a partir do fantasma do pai e das pessoas que o cercam, tendo suas (de Juliano) perspectivas alteradas por seus discursos. Cada personagem adentra a história para continuar presente no discurso de Juliano, enunciando uma voz essencialmente bivocal e duplamente orientada, visando seu referente e se constituindo das outras vozes presentes na sua consciência.

Dialógico e polifônico, Tezza consegue provar que tais traços não pertenciam apenas a Dostoiévski, ao contrário, bakhtiniano de estilo, seu lugar na literatura está garantido com obras que se preocupam com a pessoa da personagem e com sua voz como formadora da subjetividade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010a..

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

\_\_\_\_\_. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo; Editora Hucitec, 2010c.

BERNARDI, Rosse Marye. **Composição e confissão – os dois processos de Juliano Pavollini**. Revista Letras. nº 39. p. 9-19 – 1990 – Curitiba: Editora da UFPR, 1990. Documento em PDF. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/issue/view/1063>.

EMERSON, Caryl. 2003. **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Contexto. São Paulo: Contexto, 2010. p. 177-190.

TEZZA, Cristovão. **A suavidade do vento**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

\_\_\_\_\_. **O fotógrafo**. Record. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **Juliano Pavollini**. Record. Rio de Janeiro: Record, 2010.