

**XII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Em Homenagem a Othon Moacyr Garcia*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(de 25 a 29 de agosto de 2008)

**Cadernos do CNLF
Vol. XII, N° 06**

ENSINO DE LITERATURA

Rio de Janeiro
CiFEFiL
2008

ENSINO DE LITERATURA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Reitor

Ricardo Vieiraves de Castro

Vice-Reitora

Maria Christina Paixão Maioli

Sub-Reitora de Graduação

Lená Medeiros de Menezes

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

Regina Lúcia Monteiro Henriques

Diretora do Centro de Educação e Humanidades

Glauber Almeida de Lemos

Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Maria Tereza Goudard Tavares

Vice-Diretor da Faculdade de Formação de Professores

Catia Antonia da Silva

Chefe do Departamento de Letras

Leonardo Pinto Mendes

Sub-Chefe do Departamento de Letras

Eduardo Kenedy Nunes Areas

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

José Pereira da Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rua São Francisco Xavier, 512 / 97 – Mangueira – 20943-000 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDO SECRETÁRIO

Sérgio Arruda de Moura

DIRETOR CULTURAL

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA CULTURAL

Antônio Elias Lima Freitas

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Carmem Lúcia Pereira Praxedes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coêlho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Alfredo Maceira Rodríguez

ENSINO DE LITERATURA

**XII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA
de 25 a 29 de agosto de 2008**

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
Cristina Alves de Brito
Delia Cambeiro Praça*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coêlho da Silva
Ilma Nogueira Motta
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*José Mario Botelho
Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto
Sílvia Avelar Silva*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0-	Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i>	07
1.	A aquisição da linguagem numa perspectiva inatista – <i>Beatriz da Silva</i>	09
2.	A educação na era digital: formando leitores de E/LE através do mundo virtual – <i>Francis C. Lima e Cristina Vergnano Junger</i>	15
3.	A interação professor/aluno na sala de aula – <i>Rosa Maria Nechi Verceze</i>	26
4.	Discurso da narrativa e ensino – <i>Ânderson Rodrigues Martins</i>	40
5.	Discurso educação: sociedade, sujeitos e mercado – <i>Eliana Meneses de Melo</i>	47
6.	Discursos pedagógicos e diversidade cultural – <i>Maria Margarida de Andrade</i>	57
7.	Educação a distância e o trabalho docente: um espaço de subjetivação – <i>Patricia Simone Garcia</i>	65
8.	Estratégias persuasivas da linguagem humorística: análise de cartuns educativos – <i>Sílvia Bragatto Guimarães</i>	82
9.	Filosofia e MPB: a linguagem poética musical e o ato de pensar na formação humana pós-moderna brasileira – <i>Giovane do Nascimento</i>	94

ENSINO DE LITERATURA

10. O estudo da estilística na graduação em Letras – <i>Rita de Cássia Rodrigues Oliveira</i>	106
11. O prisma clássico e moderno de metáfora – <i>Vanessa da Silva Britto</i>	118
12. Trabalho do professor e o caráter prescritivo das dicas na internet – <i>Charlene Cidrini Ferreira</i>	133
Instruções Editoriais.....	147

APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar-lhe doze textos resultantes dos trabalhos apresentados no XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, nos dias 27 e 29 de agosto de 2008, relacionados com o tema “Ensino de Literatura”.

Sinteticamente, podemos informar que vão aqui editados os textos que tratam dos seguintes temas:

1. Uma apreciação de certos aspectos do desenvolvimento da linguagem, segundo a hipótese do linguista Noan Chomsky.

2. Abordagens de leitura para ensino de língua espanhola presentes em suporte virtual, para discutir se a tendência presente beneficia ou prejudica a formação de leitores competentes, através de um levantamento nos sites que oferecem materiais didáticos aos professores de Espanhol.

3. Uma abordagem interacional do discurso em sala de aula, analisando as relações interpessoais e os diferentes tipos de participação dos interactantes e mostrando o processo de cooperação para manter a preservação das faces na interação professor/aluno.

4. Leitura e produção textual de alunos de turmas de ensino médio, através de pesquisas realizadas, com o compartilhamento de resultados obtidos no ensino quando vinculado a uma proposta adequada de análise técnica da narrativa.

5. As relações de tensão e confronto entre sujeitos e valores no discurso dos Direitos Humanos e Discurso Econômico, tendo como *corpus* a matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*: “Desigualdade Educacional é ainda maior que a renda”, de Antônio Góis, e “Educação e Direitos Humanos”, de Vernor.

6. A importância do discurso pedagógico como meio de produzir conhecimento e, simultaneamente, dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais.

7. Práticas de linguagem nos discursos oficiais sobre o trabalho docente no ensino a distância, a partir do binômio professor X tutor como designações que inscrevem subjetividades para a docência.

ENSINO DE LITERATURA

8. As estratégias semânticas e pragmáticas (linguísticas) e os recursos visuais (não-linguísticos) utilizados nos cartuns para a produção de humor e para um efeito de conscientização, já que o material analisado tem a dupla função de causar o riso e persuadir o leitor.

9. Compreensão, entendimento e direcionamento para aqueles que refletem sobre a descoberta da consciência crítica e da identidade sociocultural, reconstruindo filosoficamente a si mesmo e à sociedade brasileira através da linguagem artístico-musical e promovendo novos paradigmas, significados, representações e práticas cotidianas para e nas gerações atuais.

10. A ausência de uma teoria estilística para uma contextualização mais ampla do texto-objeto em língua portuguesa, contemplando-lhe o contexto de produção (processo de enunciação) e os valores funcionais e pragmáticos que podem ser identificados com auxílio da Semiótica de orientação peirceana.

11. A essência da metáfora, observando as definições clássicas e as modernas, assim como seus principais aspectos por meio de um estudo baseado em Aristóteles e Lakoff e Johnson e outros.

12. O modo pelo qual as dicas de um *site* da Internet podem representar uma fonte de prescrição para a prática docente, tendo por base o portal *Profissão Mestre*, que “é especialmente voltado para os profissionais de Educação”.

Todos os textos deste número estão disponibilizados em <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/06> no formato e pdf para serem utilizados e divulgados livremente, pedindo-se apenas quem não se deixe de citar o autor e o lugar de onde foi extraído qualquer fragmento ou informação.

Também se aproveita a oportunidade para pedir que não deixe de nos enviar suas críticas para que possamos sempre aperfeiçoar o trabalho que estamos preparando, em futuras edições ou reedições.

Rio de Janeiro, dezembro de 2008.

José Pereira da Silva

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
NUMA PERSPECTIVA INATISTA**

Beatriz da Silva (UERJ)
beatrizsvargas@bol.com.br

Descobrir e interpretar o processo que habilita a linguagem nos seres humanos sempre despertou o interesse entre os estudiosos desta área da Psicolinguística.

Muitas foram as correntes que se propuseram a explicar este fenômeno pertencente somente a humanidade, embora, sabemos que outros animais também se comunicam, isto é, possuem voz, porém, não fazem uso da palavra como linguagem.

Dentre as várias concepções psicológico-filosóficas que surgiram, o behaviorismo e o inatismo deram atenção especial no objetivo de explicar as manifestações linguísticas decorrentes dos primeiros anos de vida.

Segundo os behavioristas ou ambientalistas, que até a metade do século XX dominaram as teorias de aprendizagem, a linguagem era o resultava do contato do indivíduo com o meio (experiências) e mediante ao reforço, estímulo e resposta, atribuindo ao organismo uma estrutura inata mínima, isto é, aprender a falar seria um processo fisiológico como aprender andar de bicicleta, a nadar etc. Entretanto, é sabido que no decorrer do desenvolvimento da fala, a criança não adquire uma porção de conexões **S-R**, e sim um conjunto de regras complexas.

A partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky os estudos sobre o processo de aquisição da linguagem tomaram um novo rumo. O inatismo chomskyano, uma das teses mais aceitas para se entender o desenvolvimento da linguagem, derrubou a corrente behaviorista, pois ao contrário desta, não julgava a linguagem como parte da convenção social; mas como parte da natureza, uma característica da herança genética humana, conforme na filosofia da Grécia antiga já havia sido mencionado.

ENSINO DE LITERATURA

1. SÓCRATES – O conhecimento preexiste no espírito do homem e a aprendizagem consiste no despertar esses conhecimentos inatos e adormecidos.
2. PLATÃO – [...] A alma está sujeita a metempsicose e guarda a lembrança das idéias contempladas na encarnação anterior que, pela percepção, voltam à consciência.

Se a criança aprende a falar mediante a imitação da fala dos adultos, como ela é capaz de dominar um sistema linguístico e pronunciar sentenças que nunca pronunciou ou ouviu antes?

Chomsky argumenta que a linguagem que a criança ouve os dados linguísticos primários – não podem ser a base para a sua competência linguística, a criança precisa já estar preparada de algum modo, todavia, a linguagem da criança não pode ser apenas resultado da imitação dos adultos, então a corrente inatista defende que as crianças possuem suas próprias regras de fala e que vão sendo aprimoradas por meio da convivência com os adultos.

Este trabalho tem como objetivo mostrar uma visão panorâmica sob a aquisição da linguagem, segundo a teoria inatista. Enfatizando os aspectos da Gramática Gerativo-Transformacional, a Gramática Universal e a Teoria dos Princípios e Parâmetros.

A GRAMÁTICA GERATIVO-TRANSFORMACIONAL

O inatismo defende que a criança já nasce com uma gramática internalizada e a partir da fala dos adultos ela vai moldando a sua.

[...] dizemos que a criança “aprende uma língua”, e não que a linguagem se desenvolve ou amadurece. Mas nunca dizemos que o embrião ou a criança aprende a ter braços em vez de asas, ou um aparelho visual determinado, ou órgãos sexuais maduros – este último exemplo representa um desenvolvimento que consideramos ser geneticamente determinado no que tem de essencial, muito embora só ocorra bem depois do nascimento. (Chomsky. 1981, p. 177).

Esta corrente se opõe à hipótese de que a linguagem seja mera imitação, pois ao se comparar frases pronunciadas por crianças com as de adultos percebemos que aquelas produzem termos que nunca antes foram ouvidos como, por exemplo, “fazi” no lugar de fiz. A criança não chegou a este termo através da repetição, porém de uma adaptação dos verbos da 2ª conjugação que ela incorporou em sua

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

gramática, isto é, de construções do tipo “Eu corri”, “Eu comi”, “Eu perdi”. De acordo com esta hipótese, a criança possui as suas próprias regras de fala que vão sendo aperfeiçoadas a partir do contato com a fala de adultos.

[...] “as crianças produzem muitas frases que jamais poderiam ter ouvido adultos produzirem” (Kaufman, 1996, p. 58). Em outras palavras, a criança detém certa gramaticalidade da sua língua materna, é isso que a faz ser capaz de gerar sentenças de acordo com as regras vigentes da sua língua, mesmo que jamais tenham sido ouvidas daquela maneira, desenvolvendo assim, uma característica que sempre esteve presente em sua mente, ou seja, o processo da gramática gerativa transformacional.

Chomsky usa o termo *competência* para designar o conhecimento que o falante tem da sua língua, e o termo *desempenho* para designar uso que o falante faz desse conhecimento.

Segundo Chomsky a aquisição da língua materna acontece da seguinte forma:

Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa de sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva. (Chomsky, 1975, p. 141)

Chomsky distinguiu três componentes no que diz respeito à Gramática Gerativa:

1. o sintático, com função geradora;
2. o fonológico, a imagem acústica da estrutura elaborada pelo componente sintático;
3. o semântico, que interpreta essa imagem, o que se opõe à gramática estruturalista dos distribucionalista que tinha como base a análise dos constituintes imediatos.

O termo Gramática Gerativo-Tranformacional pode ser explicado a partir desses conceitos.

ENSINO DE LITERATURA

GRAMÁTICA UNIVERSAL

A teoria inatista acredita que para se explicar e entender como se é dado processo de aquisição da linguagem é necessário ir além dos mecanismos fisiológicos.

Os adeptos dessa corrente defendem a existência da mente e propõe que nela esteja inserida uma Gramática universal dotada de todas as regras necessárias de todas as línguas. Eles advogam que a criança a partir de operações mentais transforma a Gramática universal em gramática da língua materna.

Chomsky (1981) propôs que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem inato (DAL) que é acionado, trabalhando a partir de sentenças (*input*), resultando na gramática da língua a qual a criança está exposta. Este dispositivo é formado por uma série de regras, contudo, a criança irá escolher as regras que fazem parte da sua língua nativa.

Para a melhor compreensão do processo de aquisição da fala, Chomsky nos propõe a metáfora da fechadura, que explica que toda criança nasce com uma fechadura pronta para receber uma chave. Cada chave desencadeia a aquisição de uma língua distinta, mostrando, desta forma, que toda criança nasce com a mesma capacidade, estando apta a desenvolver qualquer língua.

De acordo com Chomsky:

...a criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (...). Um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (...), que elabore hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com um certo grau de instantaneidade. Isto é, esse mecanismo inato faz “desabrochar” o que “já está lá”, através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza.

TEORIA DOS PRINCÍPIOS E PARÂMETROS

A Teoria dos Princípios e Parâmetros pressupõe que a variação e origem das diferenças entre as línguas e as mudanças numa mesma, resultam dos parâmetros que serão selecionados e ativados de acordo com a língua a qual a criança é exposta. Nesta hipótese, a criança não escolhe mais as regras e sim os valores a serem desenvolvidos.

Essa teoria muda a concepção de Gramática universal, também defendida por Chomsky, pois esta é formada de princípios invariantes, que podem ser aplicado de igual forma em qualquer língua.

A forma a qual ocorre à atribuição dos valores aos parâmetros possui três diferentes propostas:

- Hipótese maturacional– os parâmetros estão programados geneticamente e no decorrer da aquisição da linguagem tornam-se disponíveis.
- Hipótese da competência total– a criança possui todos os princípios da Gramática universal desde o início e para a fixação dos parâmetros é necessário uma exposição mínima aos dados linguísticos primários.
- Hipótese lexical–embora os princípios estejam todos disponíveis, o desenvolvimento sintático depende da aprendizagem de novos itens lexicais e morfológicos.

Segundo Chomsky, as diferenças entre as línguas existentes não são grandes do ponto de vista gramatical e sintático, o que ajuda a compreender e a explicar a Gramática universal.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi apresentar a concepção inatista da aquisição da linguagem, de acordo com as pesquisas do linguista Noam Chomsky.

Foi visto que o inatismo acredita na existência da mente e que nela exista uma gramática internalizada que possui todos os princípios cabíveis em todas as línguas. O contato com a fala dos adultos faz com que a criança acione as regras que funcionam na sua língua ativando, desta forma, uma característica herdada geneticamente: a linguagem.

ENSINO DE LITERATURA

Senso assim, a aquisição da linguagem decorre de um processo pré-ordenado, não podendo ser apenas uma imitação, como foi afirmado na tendência behaviorista, no entanto, estaríamos predestinados desde o nascimento a desenvolver esta habilidade.

BIBLIOGRAFIA

CAMPOS, D. M. de S. *Psicologia da aprendizagem*. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1977. 34.

———. *Regras e representações*, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

KAUFMAN, Diana. A natureza da linguagem e sua aquisição. **In:** GEBER, Adele. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Tradução de Sandra Costa. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. **In:** FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística: I objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

**A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL:
FORMANDO LEITORES DE E/LE
ATRAVÉS DO MUNDO VIRTUAL**

Francis C. Lima (UERJ)

francislimarj@yahoo.com.br

Cristina Vergnano Junger (UERJ)

crisvj.br@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um constante debate incentivado pelo próprio Ministério da Educação tem se desenvolvido nos diferentes setores que envolvem o ato de educar. Nele se tenta entender um fato que gradativamente se agrava trazendo dados alarmantes: os problemas na formação de leitores. Possivelmente, contribuem para a gravidade que encontramos, o modo pelo qual a leitura vem sendo trabalhada principalmente na escola, a dificuldade financeira, a ausência do hábito de ler, a falta de incentivo da família ou até mesmo dos próprios professores (Nóbrega, 2008).

Diante desta questão que envolve diretamente o ambiente escolar, se faz necessária uma consideração: se a escola é uma instituição social que pode e deve oferecer ao aluno o acesso à leitura, como e sob que princípios ela o faz? Tal reflexão é indispensável, pois os problemas que vêm sendo identificados levam a questionar se não estaria faltando base teórica sobre a natureza da compreensão leitora no trabalho escolar. A teoria trataria do que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário para desenvolvê-la e sobre quais pressupostos de cunho social ela se assenta (Kleiman, 2004).

Assumimos que ler é uma ação que possibilita a construção e a reconstrução de sentidos pelo leitor, através de uma constante interação com o texto que fornece pistas para que um sentido possível seja resgatado (Kock, 1997). A leitura se processa inserida em contextos sócio-históricos, ajustando-se aos objetivos do leitor, ao gênero do texto lido e às características de sua fonte (Ribeiro, 2005). Propomos, então, refletir sobre a formação leitora na era digital, a fim de destacar as consequências que esta poderia trazer ao aprendiz de uma

ENSINO DE LITERATURA

segunda língua que não seja preparado para aproveitar os benefícios que o novo suporte informático pode oferecer.

Nosso objetivo é discutir se, em propostas de atividades de ensino-aprendizagem de espanhol veiculadas por páginas da Internet, há a manutenção de uma prática de leitura que focaliza uma “tradição” já exercitada em alguns âmbitos da língua materna. Esta desfaz o universo da leitura visto como foco de investigação, que exige emprego de competências e habilidades e considera ler como um processo contínuo e progressivo (Kock, 1999), para limitar-se às práticas de decodificação. Para alcançar esta meta, o estudo que estamos desenvolvendo analisará a inserção da leitura em *sites* para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), observando como se configuram as atividades e que teorias subjacentes deixam manifestas.

Neste trabalho apresentamos uma revisão das abordagens sobre leitura, recomendações dos documentos oficiais brasileiros sobre o ensino de língua estrangeira e reflexões sobre a leitura mediada pelas novas tecnologias que dão suporte à nossa pesquisa em curso.

LER: DIFERENTES PERSPECTIVAS

A prática de leitura é fundamental no convívio escolar, pois através dela temos acesso a um amplo universo de informação. Estimulá-la é caminhar em busca da recuperação de uma deficiência encontrada na atualidade: o fracasso na formação de leitores. Alarmamos os professores de História, Geografia e outras disciplinas pelo fato de seus alunos não lerem. No entanto, pouco é feito em seus âmbitos de atuação. Em geral, se atribui o problema à alfabetização e se delega a responsabilidade por corrigi-lo ao docente de língua portuguesa. É importante ressaltar que a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura (Kleiman, 2004).

É possível que esta situação tenha sido facilitada pelas diferentes concepções sobre o ato de ler que circulam no cotidiano escolar. Embora tenhamos estudos que investiguem as novas possibilidades de trabalhar a leitura, verificamos, em nosso contato com o mundo do magistério de Ensino Básico, uma recorrência na prática e no uso de materiais didáticos com uma perspectiva tradicional. Nesta

se priorizam a memorização de regras e a exigência de uma única versão para compreensão dos textos lidos. A leitura é vista, portanto, como processo de decodificação no qual o sujeito permanece apenas como um receptor passivo que decifra palavras ou frases. Ele não tem consciência dos múltiplos processos cognitivos que constituem esta atividade e do engajamento necessário para construir o sentido do texto (Kleiman, 1999). Podemos supor que essa prática pode estar gerando o distanciamento de outras abordagens que defendem o ato de ler como um processo ativo de interação e/ou reconstrução de sentidos (Maingueneau, 1996. Moita Lopes, 1996. Kleiman, 2004)¹.

Kleiman (2004) lembra que uma primeira noção do que é ler teria assumido a leitura como uma prática autoritária, partindo do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma única interpretação a ser alcançada. Nesta perspectiva, destacamos como procedimentos que sustentam tal postura:

- a) considerar a estrutura do texto e sua função independentes do contexto;
- b) demonstrar que o aluno deve ser passivo e sua contribuição é dispensável, já que o sentido está totalmente contido no texto e a interpretação autorizada é a adequada.

No entanto, a autora (*op. cit.*, p. 23) assume uma posição oposta, destacando que:

A leitura é justamente o contrário de tudo o que é mecânico: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. Quando a leitura é entendida como interlocução, tal qual outras atividades de linguagem é que o texto pode ser tomado como um conjunto.

Assim, nessa outra perspectiva, entendemos que ler é um processo interativo, global, integrado e produtivo que exige habilidades para que seja possível uma leitura proficiente. Faz-se necessário, então, o conhecimento dessas habilidades e o desenvolvimento de es-

¹ Ler nesta perspectiva evoca um papel decisivo desempenhado pelo leitor na interpretação de enunciados. Ele dispõe, ou não, de certo número de conhecimentos e de estratégias de vários tipos para preencher as lacunas que possam surgir e, assim, reconstruir sentidos para o material lido.

ENSINO DE LITERATURA

estratégias não somente de maneira superficial, mas de modo reflexivo e competente.

Poderíamos acrescentar que o sentido não está exatamente no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação, considerando outros textos, conhecimentos do leitor e a inserção de leitor, texto e autor no mundo. Uma vez construído um sentido adequado ao contexto e à forma como o texto se encontra linguisticamente construído, a manifestação verbal será considerada coerente pelo leitor (Kock, 1997). Portanto, para ser leitor competente é necessário que se considerem esses diversos elementos, o que somente é possível em uma abordagem desta natureza. Nesta perspectiva, podemos ressaltar que três grandes sistemas de conhecimento são acessados durante o processamento textual: o conhecimento linguístico, o enciclopédico (ou de mundo) e o interacional. O primeiro compreende o conhecimento gramatical e o lexical. O segundo é aquele que se encontra armazenado na memória do indivíduo, fruto de suas experiências ao longo da vida. E o último refere-se ao conhecimento sobre as ações verbais, ou seja, sobre as maneiras pelas quais se pode interagir através da linguagem (Heinemann & Viehweger, 1991, *apud* Koch, 1997).

A ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONAL²

De acordo com o enfoque sociointeracional a leitura não pode ser vista somente como um processo que decifra um código, assimila estruturas gramaticais e as usa de maneira mecanizada. Ser leitor proficiente relaciona-se, pois, à segunda perspectiva anteriormente citada. Exige uma participação ativa na construção de sentido e no desenvolvimento de noções dentre as quais destacamos: a de contexto e de intertextualidade; o reconhecimento do implícito; o conhecimento partilhado (o sistêmico e o de mundo); a observação das pistas de contextualização e o entendimento de outros fatores que estabelecem sentido (Koch, 1997). Enfim, texto enquanto materialidade e lei-

² A visão sociointeracional da linguagem ancora-se no postulado básico de que a linguagem possibilita ao homem a interação, sendo as produções verbais possuidoras de uma função social de comunicação e de interação com o meio ambiente (Bronckart, 1999).

tor com toda a sua bagagem de experiências são considerados no processo.³

O ato de envolver-se como leitor é o que possibilita o entendimento de que o sentido, para ser estabelecido, precisa de uma constante interação entre três elementos: o autor, o texto em si e o leitor. Este explora o seu sistema cognitivo, atuando desde a percepção das letras, até o uso do conhecimento armazenado em sua memória. Portanto, temos a ativação de vários sistemas, cada vez mais profundos, essenciais à construção de sentidos (Kleiman, 1999).

Desta forma, a leitura é concebida como um processo complexo e abrangente de compreensão, produção e atribuição de sentido, que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. A decodificação é apenas uma etapa inicial, já que há aprofundamento para outros níveis e o entendimento é construído passo a passo pelo leitor proficiente (Kock, 2002). O autor pressupõe que este seja capaz, através dos seus conhecimentos, de estabelecer relações, conseguindo efetivar a interação. Trata-se de uma atividade que envolve um processamento de informação bidirecional: do texto para o leitor (ascendente) e do leitor para o texto (descendente), tomando como importante tanto o conteúdo do material lido, quanto a participação ativa de quem o lê (Kleiman, 1996).

Ressaltamos a importância da leitura realizada na aula de língua materna, que envolve a compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (Freire, 2003, p. 11). Portanto, ler é fazer uma releitura do que já foi vivido pelo homem, é interagir criticamente, é interpretar. Ler é por si só um ato completo e único.

No que concerne à atividade de leitura em língua estrangeira, entendemos que os princípios mencionados anteriormente podem ser mantidos e aplicados nas aulas de E/LE. Além de oferecer um suporte ao desenvolvimento discursivo do aprendiz, a capacidade de

³ Há fatores que estabelecem sentido a partir da superfície textual. Estes contribuem para a coerência textual, já que o texto não deve ser considerado um produto fechado em si mesmo. (Kock, 1997)

ENSINO DE LITERATURA

ler em outro idioma amplia as fronteiras de acesso à informação, aos bens culturais e ao pensamento dos povos que o utilizam (Brasil, 1998). Poderíamos concluir que desenvolver a compreensão leitora numa língua estrangeira seria, pois, uma atividade complementar ao aprendizado e aprofundamento da leitura em língua materna, parte integrante da formação global do indivíduo na escola.

A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental* – PCNs (Brasil, 1998) apresentam orientações a serem aplicadas nas salas de aula de todo o país. Apesar disso, como consideram a diversidade de cada região, possibilitam adaptações quando estas forem necessárias.

Os PCNs de língua estrangeira estabelecem como foco principal a capacitação do aluno para ler em uma segunda língua. Entretanto, se há condições, o professor poderá incluir no seu trabalho outras habilidades linguísticas – a fala, a compreensão auditiva e a produção escrita. Outro fator a ser lembrado é de que a aprendizagem de uma nova língua é emocional e não apenas intelectual e todas as suas dimensões contribuem para o processo (Brasil, 1998). Este documento estabelece, também, que o ensino de língua estrangeira deve contemplar principalmente (Brasil, 1998): (a) a natureza sociointeracional da linguagem; (b) o envolvimento do aluno no processo de construção do significado; (c) o posicionamento crítico e (d) a valorização da leitura como fonte de informação e prazer.

Em relação ao que foi descrito, vale ressaltar que os princípios norteadores do documento são de base sociointeracional:

Deve-se considerar ainda que a consciência crítica de como as pessoas usam estes tipos de conhecimento traz para o aluno a percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem. Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definindo nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças. (Brasil, 1998, p.35)

Cabe destacar, também, que a leitura proposta nos PCNs a partir de um modelo interativo reconhece o envolvimento de diferen-

tes tipos de conhecimentos: sistêmicos, textuais, estratégicos. O documento recomenda, no entanto, que, ao longo da formação fundamental tais conhecimentos recebam atenção diferenciada. Inicialmente, se dá prioridade aos estratégicos, ampliando o trabalho com os conhecimentos linguísticos nas séries mais avançadas.

A LEITURA NA ERA DIGITAL

É inevitável reconhecer que o surgimento de novas tecnologias na vida moderna tem trazido avanços em diferentes setores da sociedade (Marcuschi & Xavier, 2004). Consequentemente, vêm ganhando espaço no cotidiano escolar, influenciando o processo de ensino/aprendizagem. O termo *letramento digital* torna-se frequente (Soares, 1998), devido a esse crescente aumento na utilização das ferramentas tecnológicas. O novo letramento constitui-se no domínio de um conjunto de informações e habilidades mentais para lidar com os gêneros e práticas discursivas, que vão sendo desenvolvidos a partir do uso de computadores. Portanto, letrar digitalmente a geração de leitores com a qual lidamos se faz necessário, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais digital (Marcuschi & Xavier, 2004). Porém é preciso refletir sobre o que esta concepção significa para que se possa orientar o trabalho pedagógico de maneira a atender os objetivos fixados.

Assim, ser letrado digitalmente significa ter diferentes atitudes mediante o novo suporte, dentre as quais destacamos (Marcuschi & Xavier, 2004.):

- O reconhecimento de que, ao ler no ambiente virtual, se encontrará: a hipertextualidade como característica constituinte dos textos, a interatividade, a prática intertextual, e a volatilidade das informações.
- A percepção da necessidade de lidar com os novos gêneros que chegam com as inovações tecnológicas.
- O entendimento do sistema de navegação, a fim de usá-lo para enriquecer a aprendizagem.
- A participação ativa e crítica na busca do que se lê, pois há um gerenciamento a partir dos dados apresentados que são comparados com outras leituras, para que se possa formular uma opinião pessoal. Além do mais, essa criticidade é requerida para avaliar a idoneidade da fonte e

ENSINO DE LITERATURA

questões relacionadas à autoria, já que na Internet praticamente não há como controlar conteúdos e autores.

Levar em consideração os aspectos destacados se torna imprescindível. É preciso avaliar sempre o que o novo suporte pode trazer, sem rejeição ou otimismo exacerbado. Cada suporte, à medida que foi inventado e refinado criou especificidades e o leitor deve conseguir fazer reconfigurações pertinentes à percepção que tem do que lê, do que tem em mãos, do que vê (Ribeiro, 2005).

Em termos de ensino de LE, é importante recordarmos que a Internet trouxe consigo dois aspectos favoráveis. Por um lado, facilita o acesso a textos de gêneros e temáticas variados, atuais e de diferentes origens (considerando os povos usuários do idioma estudado). Por outro, permite, quando há os recursos técnicos requeridos, o trabalho *on line*, interativo, com os múltiplos recursos semióticos do meio. Naturalmente, isso também implica reflexões sobre os efeitos dessa transposição didática (Guimarães & Vergnano-Junger, 2007), em especial quando, ao serem impressos, as características hipertextuais que possuíam se perdem. Portanto, aos cuidados anteriormente citados, que valem para a realidade de língua materna, mas podem transferir-se para as LE, somam-se as questões da transposição didática, das especificidades da cultura alvo e do estudo das manifestações linguísticas próprias do idioma estrangeiro no ambiente digital.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Com base nessa breve revisão teórica e de políticas educacionais, parece-nos que é um desafio pedagógico preparar os leitores de maneira consciente para lidar com as situações comunicativas que surgem e surgirão a partir das inovações tecnológicas. Isso considerando que ainda é preciso vencer os obstáculos que vêm sendo perpetuados ao longo da escolarização com relação à leitura convencional em meio impresso. Por isso, possibilitar uma percepção crítica sobre ser letrado digitalmente se apresenta como uma necessidade ao considerarmos o contexto atual.

Pensar sobre estas questões, preparar o aluno para lidar com a leitura na tela e buscar estratégias que possam contribuir ao desenvolvimento do letramento desse aprendiz é pertinente a todos os pro-

fissionais que lidam com a linguagem. Esta concepção também é ressaltada por Ribeiro (2005, p. 148):

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento.

Enfim, cabe à escola proporcionar aos alunos uma percepção crítica, a fim de formar leitores de texto, de tela e para a vida.

Como destacamos que a Internet vem surgindo como uma fonte de recursos da qual o professor pode lançar mão para alcançar seus objetivos, a pesquisa que estamos desenvolvendo se volta para o estudo de *sites* que propõem atividades de ensino-aprendizagem de E/LE. Os PCNs ressaltam a leitura como a habilidade mínima a ser trabalhada em aulas de LE. Portanto, cabe investigar como o processo leitor figura em tais fontes digitais.

Assumimos que uma perspectiva sócio-interativa é a desejável para favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora. Mas entendemos que é possível encontrar outras perspectivas no âmbito do ensino. Nesse sentido, nosso estudo adota uma orientação exploratória, a fim de descrever o que se está oferecendo nesse momento na Internet para o ensino de espanhol. Das análises obtidas esperamos poder contrastar as teorias aqui apresentadas e contribuir com insumos para a avaliação do potencial da Internet e do computador para as aulas de E/LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, e textos discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ENSINO DE LITERATURA

———. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, Mônica de Castor; VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. In: *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas: Ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPq, 2007, p. 531-537.

KLEIMAN, Angela. KLEIMAN, Angela. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 1996.

———. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1999.

———. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCK, Ingedore. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997.

———. *Texto e coerência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

———. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

———. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LERNER, Delia. A importância de dar sentido à leitura. *Revista Nova Escola*. São Paulo. Nº 195, p. 13-15, setembro/2006.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C. *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Um modelo interacional de leitura. *Oficina de linguística aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras: Campinas, 1996.

NÓBREGA, Maria. O professor como mediador. Disponível em: <http://www.novaescola.org.br>. Acesso em junho de 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ENSINO DE LITERATURA

A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA SALA DE AULA

Rosa Maria Nechi Verceze (UNIR)
rosa_nechi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem no universo escolar só é possível com a produção linguística construída cooperativamente numa relação professor/aluno. O discurso na sala de aula pressupõe a existência de dois grupos diferentes: alunos que não possuem o conhecimento, mas têm o desejo de possuí-lo, e os professores que o possuem. Para que o processo de aprendizagem ocorra é necessário que haja um reconhecimento e um envolvimento recíproco com a aceitação de ambos e isso só é possível por meio da interação discursiva professor/aluno numa situação de sala de aula, pois somente a interação consolida o ensino-aprendizagem. Assim, a discussão neste estudo se pauta na compreensão da interação professor/aluno em contexto da educação do ensino médio, concebendo a sala de aula como um espaço de construção do sentido, onde o professor precisa dispor de condições para que o educando se determine a construir o sentido. Parte de uma visão sociológica pela qual se discute a produção da interação no espaço da sala de aula analisando as relações interpessoais e os diferentes tipos de participação dos interactantes. Deste modo, procura focalizar não apenas aquilo que está dito, mas também as formas de dizer entre professor e aluno.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizadas duas situações de diálogo de aula que constituem dados de uma pesquisa de campo, realizada por alunos PIBIC do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Campus de Guajará-Mirim. Esses diálogos fazem parte de um projeto de pesquisa intitulado "*Linguística Aplicada no Ensino de Língua Materna*" que vem sendo desenvolvido.

O *corpus* está constituído por aulas que foram filmadas e guardadas para futuras pesquisas em cd-rom com áudio, em cd-rom com vídeo e áudio. As situações de diálogo utilizadas são transcrições de aulas de uma Escola da Rede Pública do Ensino Médio em Guajará-Mirim, em classes de 1ª, 2ª e 3ª séries.

INTERAÇÃO E SALA DE AULA

No âmbito do ensino, de acordo com os parâmetros curriculares Nacionais para a formação plena do aluno, o processo ensino-aprendizagem deve se centrar na interação⁴ entre professor/aluno:

Buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidades que estruturam o trabalho com a linguagem, pois, sendo esta uma herança social, reprodutora de sentidos e possibilitadora da interação entre os sujeitos, através do discurso, constitui-se numa das principais práticas sociais. (PCNs, 1999).

As práticas sociais de uso da linguagem possibilitam a produção dos sentidos – as trocas de forças entre os interlocutores. Bakhtin (1997) define a concepção de interação verbal através das relações que se estabelecem entre o *eu* e o *outro* nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que se instauram e são instaurados pelo discurso: uma arena de luta daqueles que, pela interação verbal, procuram recuperar os significados que se encontram acumulados no discurso produzido a partir do contexto histórico, social e cultural dos interlocutores dialogicamente constituídos.

O uso da linguagem em qualquer contexto social manifesta-se através da interação verbal entre os sujeitos. Para Barros e Fiorin (1999) o dialogismo de Bakhtiniano relaciona-se aos diálogos que se estabelecem entre discursos no interior dos textos produzidos pelos interlocutores, consolidam-se em vozes que polemizam entre si e se completam ou respondem umas às outras. Os sujeitos enunciador e enunciatário instaurados na interação verbal são constituídos por diferentes vozes sociais que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos. Na interação professor/aluno, a multiplicidade de vozes que aparecem no diálogo, propicia ao professor desenvolver a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca de todos os fenômenos sociais que o cercam. Permite que sejam compartilhados pontos-de-vista diversos a partir da troca de experiências de cada um. Esse compartilhamento de idéias contribui para o reco-

⁴ Se há o processo de interação, o aluno passa a compreender o uso da linguagem no contexto social, amplia o conhecimento de si e do outro, passa a utilizar as diferentes linguagens para comunicar-se num processo de construção de sentidos, tornando-se receptor e produtor de diversos discursos, entendidos como unidade básica do uso da língua oral e escrita.

ENSINO DE LITERATURA

nhecimento da importância da linguagem verbal como instrumento de comunicação e formação social.

O professor, ao considerar o aluno como um receptor e produtor de diversos discursos e, ao compreender o texto como centro de todo processo ensino-aprendizagem – produzido por um sujeito num contexto histórico, social e ideológico, está contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas, o que leva o aluno a compreender e refletir o processo de construção dos sentidos pelo qual o texto se produz dialogicamente no convívio social.

Portanto, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, e ocorre no ato de enunciação pela palavra como uma ilha emergindo de um oceano de signos sem limites e que se efetiva num determinado contexto social. (Bakhtin, 1997).

ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

A expressão *estrutura de participação* define os arranjos estruturais da conversa e esse termo foi criado por Philips (1972). Para Goffman (1981, p. 136-137) qualquer evento social: tribuna, recreacional, congregacional, roda de amigos etc. constitui uma *estrutura de participação*, ou seja, noções de situação social na qual acontece o encontro. Para cada evento haverá uma *estrutura de participação* específica, sendo a disposição desta organização diferente da disposição genérica para o desenvolvimento da conversa entre dois falantes. Especificamente para a organização da conversa, as questões referentes ao ouvinte abrangem a *estrutura de participação* e as referentes ao falante, *formatos de produção*. Para o autor os *formatos de produção* constituem os papéis comunicativos desempenhados pelo falante, e o termo empregado *estrutura de participação* consiste nas mudanças de *footing* e sua relação com as noções de falante e ouvinte que ocorre durante a análise dos aspectos estruturais da interação face a face, ou seja, a interação face a face relaciona-se diretamente com as mudanças de *footing*. Uma mudança de *footing* implica uma mudança de alinhamento, ou seja, postura ou projeção pessoal do participante, que num processo interativo assumem para si ou para os outros o *footing* expressando a maneira como se conduz a produção ou a recepção de uma elocução.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos [...] fundamental de evidenciar que os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural. (Goffman, 2002, p. 113-114).

Para clarificar a noção de *footing*, Goffman (1981, p. 128) ilustra através de algumas mudanças do participante de uma interação como: alinhamento, posição, postura, atitude, planejamento num debate, o que vem a ser chamado de *footing*.

A change in footing implies a change in the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or a reception of an utterance. A change in our footing is another way of talking about a change in our frame for events. This paper is largely concerned with pointing out that participants over the course of their speaking constantly change their footing, these changes being a persistent feature of natural talk (Goffman 1981, p. 128).

Goffman 2002, p. 146 amplia a noção de *footing* que vai além de uma postura ou alinhamento para o outro. Essa visão simplista não responde satisfatoriamente à maneira como funcionam o encaixamento e a ritualização. É frequente ao mudarmos de voz para falar pelo outro ou falar outro aspecto de nós mesmo, ou ainda para deixar nosso discurso mais leve, não estamos apenas encerrando o alinhamento anterior,

...mas, suspendendo temporariamente, com o entendimento de que ele será quase imediatamente restabelecido [...] do mesmo modo quando cedemos a palavra numa conversa, assumindo assim o *footing* do interlocutor (endereçado ao outro, fica-nos garantida a expectativa de reingresso no papel de falante, no mesmo *footing* em que o deixamos (2002, p. 146).

De acordo com o autor, a vida social pode ter dois tipos de compreensão: uma literal – instância do "*o que está acontecendo aqui?*" e um metafórico – instância do "*qual o significado do que está acontecendo aqui?*". É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível "mais elevado" da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados.

A concepção do dizer e do dito para Goffman (1981, p. 129) é compreendida num paradigma em que os dois falantes estão envolvidos conjuntamente na atividade. Durante a troca de falantes, sem-

ENSINO DE LITERATURA

pre um estará expondo seus pensamentos sobre um determinado assunto e expressando seus próprios sentimentos; o outro estará ouvindo. O falante, via de regra, está inteiramente envolvido com a fala e sua recepção e o ouvinte com o que está sendo dito. Deste modo, o discurso em si, constitui a principal preocupação de ambos, momento em que apenas os falantes envolvidos sabem quem está falando, quem está ouvindo, o que está sendo dito, ou até mesmo se há fala ou turno em andamento. Portanto, a alternância de fala entre dois interactantes constitui o que seja a interação face a face.

Trata-se de um arranjo para o qual os termos "falante" e "ouvinte" se ajustam perfeitamente. [...] no curso da interação ocorrerá o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte, com vistas à manutenção de um formato afirmação/resposta, sendo que o direito legitimado de falar neste instante – a palavra – vai e vem. Finalmente, diz-se que o que se passa é conversa ou fala. (Goffman, 2002, p. 114-115).

Silva (2002) postula que as intenções entre professor/aluno não são as mesmas, porém não se pode dizer que seja motivo para que a interação não se realize, uma vez que a interação significa concordância ou assentimento, ocorrendo um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional.

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula. (2002, p. 185)

Goffman (1981, p. 133-134) defende a necessidade de se reavaliar os conceitos originais do modelo diádico entre falante e ouvinte, para ele, esses conceitos encobrem vários aspectos da identidade social, relevantes na interação face a face – Falantes e ouvintes desempenham diversos papéis comunicativos e de identidade numa situação interacional:

[...] os termos "falante" e "ouvinte" implicam que o que está em questão é somente o som, quando na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato. No gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralinguística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na mostra das evidências de atenção (como na espiada à meia distância), na avaliação do alheamento mediante evidên-

cias de envolvimento colaterais e expressões faciais – em todas essas instâncias, é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante como para o ouvinte. Para uma condução eficaz da fala, é melhor que o falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se fitar mutuamente.

Nesta perspectiva, o autor apresenta dois tipos de plano: do *ouvinte* pelo qual se reconhecem as diversas maneiras de ouvir e envolvem dois tipos de participação: *ouvintes ratificados* e *ouvintes não ratificados*. O primeiro constitui necessariamente o endereçado, ou seja, aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante, o segundo constitui o interlocutor não-endereçado e muitas vezes a percepção é obtida através de pistas visuais e por vocativos como pistas audíveis (Goffman, 2002, p. 119-120). Deste modo, os ouvintes que estão presentes em uma interação, mas a quem, num dado momento, o falante não está dirigindo a palavra, são chamados de interlocutores *não ratificados*, ao passo que para aqueles que o falante está dirigindo a palavra diretamente, são chamados de falantes *ratificados*. Quando a palavra for dirigida a todos os envolvidos numa interação, ocorre a interação *de modo global*, quando a palavra for dirigida a alguém específico, há a interação *focalizada* (Goffman 1981, p. 131-137).

O plano do *falante* pelo qual se identificam os papéis comunicativos: *anfitrião* que se refere ao falante enquanto responsável pela atividade física, acústica da fala, uma espécie de "máquina de falar"; *autor* refere-se ao falante visto como agente, "o dono do *script*", responsável pelo conteúdo e implicações da fala e o falante *principal* que representa o falante visto como indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz; tal o falante representa um indivíduo com identidade social particular, com capacidade específica enquanto membro representante de um grupo; alguém que está comprometido com o que as palavras expressam (Goffman, 2002, p. 133-136).

A identificação dos interlocutores ratificados pelo falante ocorre, em parte, por marcadores paralinguísticos – não verbal. Nas discussões em sala de aula, o professor costuma fazer distinção entre os interlocutores ratificados e não ratificado. Isso se manifesta, por exemplo, pelo movimento da cabeça e do corpo do professor que em geral se volta para o falante que pretende ratificar, e seu alinhamento muda conforme muda o foco de atenção, pois em qualquer instante o professor pode ser também ratificado por um outro falante. E também podem, ainda, ser identificados através do olhar do falante. Os professores, por exemplo, olham para o aluno ratificados com mais

ENSINO DE LITERATURA

frequência e por mais tempo do que para os não ratificados. Via de regra, é mais provável que o próximo falante será o aluno o qual foi ratificado. O comportamento dos ouvintes indica que o mesmo tipo de identificação existe entre interlocutores ratificados e não ratificados (marcas linguísticas e paralinguísticas). O aluno o qual o professor se dirige diretamente olha para ele com maior frequência e por mais tempo e também demonstra maior número de movimentos ou expressões faciais. Estes sinais paralinguísticos dão a entender ao professor que ele está sendo ouvido.

Veza por outra, na interação de sala de aula, alguns alunos os quais o professor não está dirigindo a palavra, também, terão o mesmo comportamento daqueles que estão sendo ratificados. Esses alunos estão de certa forma incentivando o professor a selecioná-los como interlocutores ratificados. Esses alunos seriam chamados de "bons ouvintes", pois quando um interlocutor ratificado pára de prestar a atenção ao falante, deixando-o numa situação de "estar falando sozinho", o falante pode mudar seu foco de atenção para os interlocutores não ratificados que já estão se comportando como ratificados.

A diferenciação entre interlocutores ratificados e não ratificados pode também ser realizada verbalmente pelo falante com muita frequência pelo nome ou pistas audizíveis e segundo Goffman (2002, p. 119-120) os interlocutores ratificados são identificados pelo tipo de "encadeamento" que ocorre entre as elocuições dos falantes adjacentes. Assim, o que reconhecemos como sendo a resposta a uma pergunta é aquela elocução produzida para a pessoa que fez a pergunta.

Um interlocutor ratificado controla a interação e tem poder de decisão de prestar ou não a atenção àquele que o escolhe. Pode sofrer influência maior de decisão quando mais pessoas começam a importuná-lo ao mesmo tempo, ocasiona a necessidade de escolha a qual falante irá se dirigir. Este fato ocorre com frequência em sala de aula, quando o professor ratifica um aluno e outro também se auto-ratifica geralmente com "brincadeiras" e neste caso, o aluno ratificado terá que decidir a quem ele concentrará sua atenção e dirigirá a palavra.

Um falante também tem influência sobre quem vai ser o próximo a falar, porque quando ele terminar de falar, provavelmente o falante ratificado será o próximo falante. Além disso, um falante po-

de ou não responder ao que o falante anterior disse, determinando assim se a elocução do falante anterior será incorporada na sequência interacional (Philips, 2002). Isto ocorre em sala de aula, por exemplo, quando o aluno indaga ao professor sobre um assunto e este não responde, ou quando responde, "corta" a fala do aluno, determinando que tal fala não entrará na sequência do processo interativo.

A análise que segue procura mostrar a estrutura de participação numa situação de interação em sala de aula.

EXEMPLO 1

P- pra vocês qu/que a mensagem trouxe di:: inovador... emotivo pra vocês ... Meire...

A4 cada dia pode ser o último ninguém sabe nada da vid/ vida pra:: morrer é fácil basta um segundo i:: i; ele num pensou qui podia morrer ele/ ele pensava em trabalhá só tipo assim só isso importava pra ele

[

A5- porque está preocupado co/ com dinheiro só ((vozes))

[

A1 trabalho né

A5 no caso né a gente tem que viver a gente tem que viver como se fosse o último dia aproveitá o máximo possível dela nu/num pode só pensá em trabalhá tem que dá valor a família gostá da família porque a gente pode morre aí não tem volta...

P- muito bem alguém quer complementar mais alguma coisa? ... a Danielle ficou calada... Lionete... sobre a mensagem... a mensagem é muito importante ((vozes)) se eu tenho uma mensagem no meu texto... se eu tenho uma mensagem no meu texto como é que eu vou definir se ele é narrativo dramático ou lírico?... então ela pode ser/ na mensagem eu pos/posso ter uma lingu/linguagem verbal... e qual é a outra? ...

Alunos – não-verbal

É importante salientar que o par pergunta/resposta representa uma dinâmica fundamental sobre a qual está alicerçada a interação entre professor e aluno. Neste exemplo, o professor desenvolve o tópico, faz uma pausa e se dirige à platéia por meio do pronome *vocês*, mas repentinamente volta sua cabeça para uma aluna e fita-a com os olhos e apontando com o dedo, ratifica a aluna pelo seu nome *Meire*

ENSINO DE LITERATURA

e faz-lhe uma pergunta P– *pra vocês qu/que a mensagem trouxe di:: inovador... emotivo pra você ... Meire...*

A pergunta surge como estratégia para se colocar em prática o processo de ensino/aprendizagem que naquele momento era o da reflexão sobre um texto narrativo que os alunos acabaram de ouvir por meio de cd-rom. A aluna ratifica, toma a palavra/ turno, tornando-se falante e responde à professora o que havia entendido do texto. Durante a sequência de turno que vai sendo desenvolvida pela aluna A4 Meire, em determinado momento, ocorre a tentativa de assalto ao turno por A5, ocasionando por alguns momentos falas simultâneas (veja negrito). Mesmo assim A4 consegue prosseguir um pouco mais com seu turno até ter novamente outra entrada de A1 com uma pequena fala colaborativa. Importante observar que no mecanismo da gestão de turnos, os falantes que colaboram com o turno do outro, tem, via de regra, a intenção da tomada de turno. É o que ocorre com o assalto de A5 que estava em posição de falante não ratificado, colaborando com a fala de A4 ratificado e depois se torna um falante ratificado, mesmo sem que o direito a palavra lhe tenha sido concedida por passagem de turno. A5 queria colaborar, interagir, coloca-se com "bons ouvintes" por isso, completa o conteúdo desenvolvido por A4, aproximando mais da resposta que a professora queria ouvir que seria justamente tocar no aspecto da valorização da família, onde estão contidos os sentimentos, as emoções, o apego do lado afetivo e não só o trabalho e o dinheiro.

Pode-se observar que a professora consegue iniciar um bom debate entre os alunos que ela poderia ter levado adiante. Nesse processo interativo iniciado, poderia ser estimulado a continuação das falas dos alunos, suas reflexões sobre o tema. Ratificando outros, ou deixando que os próprios alunos não ratificados se colocassem como falantes, porém veja o que acontece: a professora elogia as alunas A4 e A5 com a expressão *muito bem* e retoma seu turno, “cortando” o debate, provocando uma mudança de *footing*, falando agora da sistematização da linguagem e do texto narrativo.

P– muito bem alguém quer complementar mais alguma coisa? ... a Danielle ficou calada... Lionete... sobre a mensagem... a mensagem é muito importante ((vozes)) se eu tenho uma mensagem no meu texto... se eu tenho uma mensagem no meu texto como é que eu vou definir se ele é narrativo dramático ou lírico?... então ela pode ser/ na mensagem eu pos/posso ter uma lingu/linguagem verbal... e qual é a outra? ...

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Neste caso a interação entre os alunos que poderia propiciar-lhes uma reflexão maior do texto, levando para o contexto social e ampliando as discussões para a realidade vivenciada pelos alunos, se perde.

EXEMPLO 2

P- então nós tamos lidando com este texto com a linguagem?

[

Alunos – verbal

P- então né com a linguagem verbal né... então dentro da minha linguagem eu vou tê u/um conjunto... e esse conjunto ele comporta o que na minha linguagem pra mim/como é que eu sei que é uma linguagem verbal?

A5 porque usa palavras ()

A4 é:: é se/se tem o narrador e no caso ele tá contando a história então se ele conta ele tá como que se diz tá descrevendo né... ele tá verbalmente descrevendo

[

A5 (ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida)

A4 i:: eu acho também que o texto atingiu um ponto alto né o clímax e tal né

[

P- isso o clímax muito bem () clímax i:: o que/ que vem a ser um clímax?...

A5 o ponto mais alto:: ou seja o:: conflito mais () na hora que ele/que ele se deu conta do que estava acontecendo com ele... depois do acidente ... acho que foi aí o ponto...

A6 (mas era o que mais era emotivo)

Alunos eh:: ...

A5 onde é que há mais os seus senti/ os sentimentos e as emoções ... e o arrependimento ((risos))...

A intervenção do professor através de uma nova pergunta é fazer com que todos os alunos participem e colaborem com a sua fala. Por isso dirige uma pergunta a toda platéia, se incluindo nela por meio do pronome *nós* – *P- então nós tamos lidando com este texto com a linguagem?* Em seguida todos os alunos respondem. Continuando a professora como falante desenvolve um subtópico que não

ENSINO DE LITERATURA

consegue concluir, ela própria interrompe e dirige-se à platéia com nova pergunta. A5 com uma marca paralinguística, levanta o braço sinalizando que quer ser ratificada para responder, a professora autoriza e A5 torna-se falante. Quando a A4 percebe que sua colega A5 está por terminar seu turno, sinaliza para professora com um gesto facial que quer ser ratificada. A atenção da professora com movimento de cabeça e corpo volta-se, agora, para A4 que passa a ser falante e expõe sua tentativa de definição do que é solicitado. A5 durante a sequência de fala de A4 colabora com o turno. A5 (*ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida*)

O que ocasiona a finalização do turno de A4. Há um pequeno silêncio e A4 que não foi ratificada começa a falar sobre o clímax de uma narrativa. A professora dando atenção à fala de A4 aproveita o tema e faz uma nova pergunta a toda platéia. *P- isso o clímax muito bem () clímax i:: o que/ que vem a ser um clímax?... Em seguida A5 com um gesto facial – sorriso – sinaliza à professora que quer responder. É ratificada por ela e responde de forma correta a pergunta. o ponto mais alto:: ou seja o:: conflito mais () na hora que ele/que ele se deu conta do que estava acontecendo com ele... depois do acidente ... acho que foi aí o ponto... A6 sem ser ratificada completa a resposta de A5. A6 (*mas era o que mais era emotivo*). Interessante observar que neste momento os alunos entram novamente na contextualização do texto. Vejam o que A5 fala em seguida sem ser ratificada, aproveitando-se de uma pausa. A5 *onde é que há mais os seus senti/ os sentimentos e as emoções ... e o arrependimento ((risos))...* É interessante observar pela fala de A5 que os alunos a partir daí retomam a narrativa, voltando a referir-se a história, ou seja, ao assunto tratado e não a aspectos da estrutura da narrativa.*

O que se pode assegurar nessa situação de diálogo é que os alunos interagem com o professor por meio de seu nível de experiência e de conhecimento empírico. A questão é que o professor não “está preparado” para dirigir com eficaz essa interação, mesmo que se esforce, pois lhe falta suporte teórico-científico para conduzir o processo de interação. Por exemplo, observa-se que os alunos têm noção da diferença entre fala e escrita, mas não sabem se colocar, pois não conhecem as diferenças dessas duas modalidades da língua. A fala de A5 evidencia esta situação. A5 (*ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida*). A professora deveria ter apro-

veitado o gancho dessa fala e ter exposto as diferenças entre a fala e a escrita que "se dão num continuum tipológico" etc. segundo Marcuschi (2002), mas isso não ocorre, o assunto é sempre desviado por conta da falta desse conhecimento científico. É como atesta Brandão (2000)

No entanto, para muitos o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas – *ou sistematização de estruturas de gêneros literários* (grifo nosso) do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura (...) A circulação do texto na escola. Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática de interlocução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste artigo propicia repensar a interação entre professor/aluno na sala de aula – constitui um núcleo de grande importância para a pesquisa sobre o ensino. Sabe-se que hoje o trabalho em sala de aula ainda se restringe, em grande parte, à aula expositiva, onde o aluno interage com pouca habilidade. Quando se trata de análise de texto, a aula fica direcionada para o texto como fonte para exploração das formas gramaticais ou como pretexto para explorar dele uma interpretação circular que se limita a uma análise intratexto – artificial. O texto ainda não chegou para o professor na sua dimensão textual-discursiva que pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem na problemática da interlocução. A contextualização de um texto com o momento social ou a realidade do aluno, ainda é muito escassa pelos professores.

Na sala de aula, professor e aluno se encontram com a obrigação institucional de interagirem. A habilidade do professor de dirigir o processo discursivo em sala de aula tem grande influência no ato de aprender do aluno e repercute no processo de ensino-aprendizagem. A interação é o ponto central. Com efeito, a responsabilidade do professor é grande, uma vez que depende de suas intenções e habilidades para promover a interação que só por meio de-

ENSINO DE LITERATURA

la o aluno poderá adquirir o conhecimento. A interação a depender do professor pode ou não engajar o aluno nesse processo. O aluno participa, porém o que lhe falta é a habilidade com sua própria fala para colocar-se diante de um público enquanto sujeito que constrói o seu discurso. E por isso deve haver a motivação para o envolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem. Assim, faz-se necessário promover a interação como processo cooperativo para quebrar a monotonia e facilitar a participação dos alunos. As ações do professor são cruciais para o rumo do discurso de sala de aula, porque o aluno pode transformar-se em ouvinte passivo, alheio ao que acontece na aula ou num participante ativo, tornando-se co-autor do discurso em sala de aula.

Procurou-se promover, por meio de teorias, discussões que levassem o professor a repensar sua prática de sala de aula, atentando para o processo de interação. A interação em sala de aula é uma atividade complexa, com muitas variáveis. Então, há a premência de pesquisas sobre as diversas formas de como os alunos participarem desse evento no espaço da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. DE M. & VASCONCELOS, F. A questão linguística e a formação de professores. **In:** *Revista Profissão Docente*, Uberaba, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fonte, 1992.

BARROS, D & FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.

BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. **In** BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 27-36.

BRANDÃO, H. N. Texto, Gênero do discurso e ensino. **In:** BRANDÃO, H. N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOFFMAN, E. Footing. **In:** RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. **In:** RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. **In:** CASTILHO, A. T. de (org.) *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1989.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. **In:** DINO, P. (org.). *Interação na fala e na escrita*. Projetos Paralelos. São Paulo: Humanitas; FFLC/USP, 2002.

ENSINO DE LITERATURA

DISCURSO DA NARRATIVA E ENSINO

Ânderson Rodrigues Marins (UFF)
andermarins@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o discurso da narrativa trabalhado em contexto escolar. Sem muito esforço, verifica-se que quando o aluno se depara com uma narrativa, uma das primeiras coisas que lhe vem à mente é que se trata de uma história. Certo é que mediante determinados recursos linguísticos podemos, através do discurso, reconstituir uma realidade que se transforma e passar a nosso interlocutor a ordem cronológica dessas transformações. À luz das reflexões de Garcia (1999, p. 241-2), a matéria da narração é o fato, que por sua vez envolve um acontecimento de que o homem participa direta ou indiretamente, e o relato desse fato, real ou fictício, implica a intervenção total ou parcial de personagens, fatos e circunstâncias.

Saber identificar e isolar os elementos centrais de uma narrativa, como anúncio do tema, apresentação de personagens, apresentação das circunstâncias, problema, solução e conclusão é possível de se observar, geralmente, desde crianças de 5 ou 6 anos. Trata-se, nesse caso, de um modelo entre outros, que nada tem de obrigatório do modo como uma narrativa pode organizar-se (Melo, 2005).

Nossa abordagem, porém, deve limitar-se a pesquisas realizadas em narrativas escolares recolhidas em turmas da primeira série do segundo grau. Nela seguimos o princípio de que o enunciado tem valor social – como postula Bakhtin (2000, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

No exame das narrativas, partimos dos traços que configuram o gênero e da relativa estabilidade textual prevista nas instruções que regem o *modus faciendi*, a produção verbal do aluno, a fim de identificar na instabilidade o querer-dizer do sujeito. Adotamos em face da redação escolar uma perspectiva formal mais ampla que a gramatical, ou seja, o da aplicação da língua em seus aspectos textuais (Ilari,

1992) e o grau de envolvimento do aluno com o texto que produz (Bastos, 2001).

RELATIVA ESTABILIDADE E INSTABILIDADE NA NARRATIVA ESCOLAR

Consoante formulação bakhtiniana de gênero discursivo, os enunciados concretos apresentam características relativamente estáveis no contexto em que circulam e adquirem sentido. Há formas de dizer mais padronizadas e menos sujeitas aos movimentos de mudanças. Essas formas, a nosso ver, quando constituídas de elementos prescritivos, possivelmente desencadeiam a produção e circulação de novas formas padronizadas. Nas propostas de produção textual a seguir, podemos observar que as instruções que orientam a atividade verbal acabam por estabelecer modelos de discurso.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa; pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

A partir da reflexão de Umberto Eco, apresentamos uma proposta para você: produza um texto narrativo, tendo por base os elementos citados pelo referido escritor (o rio, as margens, o pescador agressivo e com problemas com a justiça...). Dê asas à sua imaginação!

NARRATIVA A

[sem título]

João sempre foi agressivo, mas sua infância explica tudo. Seu pai batia muito na sua mãe e como o ditado diz: tal pai tal filho.

João aos 18 anos casou-se com Lisbella que na época tinha 15 anos. Com ela teve 5 filhos. Eles são: Jorge, Maria, Lucas, Gabriel e Júlia. As crianças nasceram em Engenho Grande, Amazonas, lugar para onde os

ENSINO DE LITERATURA

pais se mudaram logo depois de estarem casados. Em Engenho Grande tinha o Rio Dourado onde João retirava peixes para seu sustento.

Certo dia ele, João, foi pescar como todos os dias fazia, mas estava muito nervoso, pois havia brigado com seu filho em casa, antes de ir trabalhar. João sempre carregava um facão consigo. Enquanto estava preparando tudo, ainda nas margens do rio, aparece Justino que foi cobrar-lhe uma dívida. Quando Justino falou que João era um pobre coitado, este se irritou e não hesitou, pegou seu facão e deu uma facada no coração de Justino. Ao perceber o que tinha acabado de fazer, saiu mata a dentro correndo e fugindo, pois logo, logo alguém iria descobrir o crime.

Ao chegar em casa, contou tudo para sua família e eles ficaram pasmados. Passou-se uma semana de investigação e durante todo esse tempo João ficou em casa. Ao fim da investigação descobriram que ele era o autor do crime, pescador que num ato de crueldade e agressividade matou Justino com uma facada. João foi preso e condenado a cinco anos de reclusão. Com sua indicição Lisbella, sua esposa, morreu de desgosto e os seus cinco filhos foram morar em São Paulo com a tia”.

NARRATIVA B

Brigas no rio

No rio Amazonas, localizado na região Amazônica no norte do país, é comum ver pescadores, mas não como Beco, um pescador que vive de cara amarrada e reclama de tudo. Em meio a um ambiente calmo e cercado de natureza, a pesca é o que serve de fonte de renda para muitas famílias.

Beco, um pescador de caráter agressivo e egoísta, vivia arranjando confusão com outros pescadores por querer tomar posse das duas margens do rio. Ele já cometeu crimes, assassinou um pescador durante uma briga de foice e violou leis de pesca em período de reprodução das espécies. Sem contar que Beco é solitário, sem esposa e filhos, e ainda mais era mal humorado. Já percebemos de que tipo de pessoa estamos falando não é mesmo?

Para entrar em acordo, os pescadores criaram uma cooperativa, porém Beco se recusou a participar. Mesmo não tendo direito à pesca, ele pescava. E ameaçava os outros pescadores.

Para pôr um basta às ameaças de Beco, um dos pescadores gravou uma ameaça com um gravador escondido no bolso e levou para a polícia. E testemunhas também colaboraram quando falaram sobre as agressões físicas que Beco fazia. Agora tudo estava em harmonia, os pescadores tirando seu sustento sem agredir a natureza.

Mediante palavras de Bakhtin (2000, p. 34), “quando consideramos um enunciado com o intuito de análise linguística, abstraímos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

a sua natureza dialógica, consideramo-lo dentro do sistema da língua e não no grande diálogo da comunicação verbal”. Ainda segundo ele os gêneros são relativamente estáveis; os sujeitos promovem as instabilidades, que podem ser analisadas pelas tensões entre a repetição de uma ordem dada, a reprodução do discurso que essa ordem articula e as particularidades de cada sujeito ao atender essa ordem. Se não podemos afirmar que o discurso é propriedade do sujeito, também não podemos desconsiderar que há graus de subjetividade decorrentes da utilização de um ou outro gênero. As experiências do sujeito podem, *mutatis mutandis*, se manifestar intensamente em suas produções verbais.

Como vimos na apresentação dos textos, a proposta dada assegura certa estabilidade no produto da avaliação, pois garante a possibilidade de que todos os alunos apresentem os resultados previstos por ela – nos textos acima, por exemplo, o caráter agressivo do pescador. Constatamos a instabilidade nas transformações promovidas pelos produtores, quando se distanciam do assunto proposto ou mesmo quando atendem a ele. Nos textos analisados destacamos divergências quanto ao atendimento da proposta, que criam diferentes efeitos de sentido na medida em que materializam valores cultivados pelos sujeitos-alunos no tempo e no espaço pertencentes às suas relações sociais.

A ruptura da estabilidade prevista na prova é verificada principalmente nos contrastes promovidos pelos sujeitos na elaboração do enunciado, no momento em que o aluno, apesar das coerções, modifica o discurso.

De acordo com o professor Ilari (1992), o ponto de vista em que se deve refletir a redação escolar é a de uma investigação linguística cujas interpretações modernas têm sido chamadas “Teoria do texto” ou “Teoria do discurso”.

Como textos, podem-se classificar, por exemplo, uma anedota, um grito de vendedor ambulante, um livro, uma receita de cozinha ou o conjunto de artigos de jornais públicos sobre determinado fato. Torna-se judiciosa a reflexão de que a noção de texto chega a ser tão ampla que parece impossível dominá-la teoricamente e explorá-la corretamente em aplicações pedagógicas.

ENSINO DE LITERATURA

No entanto, qualquer comunidade linguística reage de maneira relativamente análoga ao determinar se uma construção verbal, produzida em determinadas circunstâncias, é ou não um texto. E aceitá-la como tal tem, em suma, um caráter intersubjetivo, o que permite formular de maneira relativamente precisa as características da coesão interna e a adequação condizente com uma situação (Ilari, *op. cit.*).

O ENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SEU TEXTO

O envolvimento do aluno com o texto que produz é determinado, sobretudo, pela situação de comunicação em que o texto foi produzido. O grau desse envolvimento pode ser percebido a partir da situação de comunicação em que o aluno se inseriu no momento da produção.

Para analisar se o momento da produção implica ou não mudanças no texto, podemos observar como começam as narrativas (com RESUMO, ORIENTAÇÃO ou ESTADO INICIAL) e a maneira como o aluno se coloca em seu texto (como AUTOR, NARRADOR, PERSONAGEM, etc.) (cf. Bastos, 2001).

Observa-se que as *NARRATIVAS A* e *B* são introduzidas com RESUMO. Nesses casos há, via de regra, uma ou duas sentenças que resumem toda a história. O objetivo é tentar despertar o interesse do leitor para o discurso que se vai seguir e há ênfase de ocorrências de juízos de valor. Nas narrativas desenvolvidas percebe-se que os alunos apreenderam o tema da agressividade como fator preponderante para o desenvolvimento do texto:

NARRATIVA A

João sempre foi agressivo, mas sua infância explica tudo. Seu pai batia muito na sua mãe e como o ditado diz: tal pai tal filho.

NARRATIVA B

No rio Amazonas, localizado na região Amazônica no norte do país, é comum ver pescadores, mas não como Beco, um pescador que vive de cara amarrada e reclama de tudo. Em meio a um ambiente calmo e cer-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cado de natureza, a pesca é o que serve de fonte de renda para muitas famílias.

Beco, um pescador de caráter agressivo e egoísta...

O aluno pode se colocar em seu texto como autor, narrador ou personagem. Nas narrativas recolhidas, vemos que no grau de envolvimento dos produtores com seu texto eles se colocam como narradores e os personagens são uma terceira pessoa. A *NARRATIVA B*, no entanto, apresenta narrador como uma das personagens na seguinte passagem:

Já percebemos de que tipo de pessoa [de que] estamos falando não é mesmo?

A posição clara que o aluno deve assumir diante do texto para evitar eventuais confusões estilísticas pode ser esclarecida, de acordo com Bastos (2001, p. 93-4), mediante distinção feita por André Petitjean entre AUTOR, SCRIPTOR e NARRADOR:

Segundo ele, o AUTOR “é uma pessoa física, moral e social cuja experiência de vida em toda sua complexidade constitui um reservatório de experiências diversas e de conhecimentos numerosos. Quando essa pessoa tem por profissão escrever, falamos de um ESCRITOR...” O SCRIPTOR é “o agente que elabora um texto, uma ficção, quer dizer, o enunciador, o produtor de um texto. Sempre inscrito numa referência histórica, o SCRIPTOR é determinado extratextualmente (experiências do autor, suas leituras, seus conhecimentos, suas crenças (...)) que constitui um reservatório no qual o agente da escrita opera escolhas e, inversamente, elabora textualmente essas experiências”. O NARRADOR, “inscrito sempre numa referência textual, é essa ‘voz do papel’ que conta a estória, seja ela figurada por uma personagem específica (o narrador) ou tomada, às vezes, pelas personagens de ficção. Quando não podemos atribuir à instância narrativa qualquer figuração, o NARRADOR é assimilável ao SCRIPTOR”. “Dizemos então que, num texto, o NARRADOR é a instância textual (figurada ou não por um autor específico) que conta a estória, isto é, coloca o mundo no lugar, ordena os acontecimentos, podendo sempre, mais ou menos, comentar e avaliar o que acontece”. Para ficar mais claro pedagogicamente, Petitjean acrescenta a seguinte distinção:

AUTOR – pessoa que vive.

SCRIPTOR – pessoa que escreve.

NARRADOR – pessoa que conta.

PERSONAGEM – ser de papel que tem um papel na estória

ENSINO DE LITERATURA

Bastos (*op. cit.*) ressalta ainda a importância da definição de uma *situação de interlocução*. Além de ter uma posição clara ante o texto, ou seja, além de se definir como AUTOR, SCRIPTOR, NARRADOR ou PERSONAGEM, e de saber como tomar uma ou outra dessas vozes ao longo do texto, o aluno deve ter bem definido ser interlocutor.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 17ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEFEBVE, Maurice-Jean. O discurso da narrativa. **In:** *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Tradução de José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Almedina, 1980.

MELO, Lélia Erbolato. Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursivos & companhia? **In:** BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005.

**DISCURSO EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE, SUJEITOS E MERCADO**

Eliana Meneses de Melo (UBC-UERJ)
demelo@uol.com.br

APRESENTAÇÃO

Este estudo tem em seu objetivo apresentar reflexões relacionadas ao universo da educação. Julgamos importante ressaltarmos que diante da complexidade na qual imerge a educação, nossa primeira ação foi concebê-la enquanto linguagem em movimento: Discurso Educação. Por ser fruto do trabalho coletivo, na linguagem está presente o grupo. É exatamente nas dimensões da coletividade que situamos o Discurso Educação.

Distante de qualquer remota possibilidade de monodiscursividade social, o Discurso Educação tem sua existência marcada pela diversidade de sujeitos semióticos que atuam em diferentes esferas sociais. Compreendemos haver diversidade de traços culturais que sustentam os universos de origens dos vários atores que permeiam o Discurso Educação. Neste sentido, diferentes olhares dão forma a esse discurso que só se sustenta na medida em que notamos a presença de valores atuando como elementos integradores.

O convívio em sociedade remete aos valores convergentes *como pleno exercício da cidadania, desenvolvimento humano, qualidade de vida da população*, expressos no Plano Nacional de Educação. Temos a identidade na diversidade. Por este entendimento, percebemos que existe uma adesão ao que se constitui em valores coletivos. Um contrato estabelecido nas bases do crer que transfere legitimidade aos múltiplos valores e autoriza movimentação e interação.

No contexto em que realizamos o estudo, chamamos de Discurso Educação à soma de todos os universos discursivos gerados e em circulação nas dimensões sociais que estão presentes na educação formal e demais tipificações. Todos os discurso sociais, seja qual for o estatuto, passam de alguma maneira por percursos de formação. Torna-se maior em conformidade com a complexidade da sociedade que o produz e o (re)alimenta.

ENSINO DE LITERATURA

Em nível macro estrutural, os Discursos Político, Jurídico, Econômico e Midiático compõem o leque de nosso interesse investigativo. É *corpus* da pesquisa matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*: “Desigualdade Educacional é ainda maior que a renda”, de Antônio Góis (Cotidiano, 24/12/07) e “Educação e Direitos Humanos”, de Vernor Muñoz (*Opinião*, 3/2/08). Priorizamos a Semiótica para o percurso da análise e interpretação, direcionadas para os sujeitos semióticos em suas ações e estudos contemporâneos ligados ao tema.

O LUGAR DE CIRCULAÇÃO DA INFORMAÇÃO: O DISCURSO JORNALÍSTICO

Um estudo voltado á produção discursiva jornalística tem em seu princípio reflexivo a função mais imediata do Jornalismo: informação e comunicação, aliada à necessidade de revestir de verdade os acontecimentos. Há um fato, conta-se o fato, o leitor lê a narrativa produzida pelo jornalista. Todavia, entre o fato e o texto, há um percurso para a construção da notícia. Desta forma, não podemos conceber o discurso jornalístico como *espelho do mundo* que reflete a informação.

Por outro lado, ao levarmos em consideração que não temos discursos neutros, como trabalhar dados e fatos nas esferas da neutralidade? Sabemos o que sustenta uma possível neutralidade discursiva é o efeito se sentido resultante do tratamento dado à linguagem. Assim, o mito da objetividade jornalística reside na aparência de neutralidade e não na neutralidade propriamente dita.

Parece-nos importante, tanto para o jornalista, como para o pesquisador, a capacidade de leitura dos ‘dados reais’. Lemos linguagens em seus signos. Tenhamos em mente que dados também são signos pelos quais se formam os mecanismos da comunicação. No caso do discurso jornalístico, igualmente a estes se atribui traços de sentidos da objetividade e, em decorrência, da construção da neutralidade.

Inseridos no universo midiático, o jornal é um hipertexto que da origem a vários outros textos, elaborados pelas diferentes decifrações realizadas pelo sujeito leitor. Por este enfoque, podemos dizer

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que todo olhar sobre um fato produz um discurso e cada leitura desse discurso gera tantos outros textos. O híbrido discurso jornalístico é composto por diferentes fontes, lidar com elementos extralinguísticos e complexos, até se constituir em produto para leitura.

No que diz respeito à sua eficácia enquanto discurso, esta reside justamente na capacidade de estabelecer diálogo com diversos leitores e com os vários discursos que os alimenta. Assim, torna-se necessário sustentar-se em sujeitos que os apóie na elaboração da credibilidade e que venham a compor a neutralidade de que necessita ver presente na superfície textual. O jornal se abre para o outro, para o sujeito que expresse opinião, que analisa e interpreta a realidade em suas anomalias e particularidades. Sobre este aspecto, diz Volli:

...essa tendência da informação a enfatizar as anomalias e os casos excepcionais contrasta violentamente com a idéia do jornal como espelho do mundo, aliás induz a pensar exatamente o contrário. Mas as coisas não são tão simples. Podemos observar que uma das grandes funções dos meios de comunicação é justamente informar a determinação do grau de anomalias (irritabilidade, imprevisibilidade, excepcionalidade...) ou, ao contrário, de sistematicidade (lógica, previsibilidade, estreita ligação e coerência com outros eventos do mesmo setor) (Volli, 2007, p. 256)

As colocações do autor nos remetem, ainda que em outros termos, à finalidade do Jornalismo: tornar comum o nosso cotidiano. Trazer para as esferas públicas os fatos e as circunstâncias do que emerge em contraste e irregularidade. Sobretudo trazer para o debate social elementos reflexivos para um cotidiano que muitas vezes, por estarmos imersos nos mesmos referentes de linguagem, passamos a situá-los no eixo da normalidade. Talvez seja este o caso da educação. (Melo, 2008).

Em nosso estudo, direcionamos o recorte para o Discurso Educação a partir do Discurso Jornalístico. Formam o hipertexto Antônio Góis, jornalista e o professor e relator da UNO para o direito a educação, Vernor Muñoz. Apesar de apresentarem sujeitos diferentes, no que diz respeito ao Discurso Jornalístico e estratégias, ambos se assemelham: o jornal se apresenta como veículo que empresta sua fala a um outro sujeito. Simultaneamente, é na fala do outro que ele se constrói em legitimidade, neutralidade e objetividade.

ENSINO DE LITERATURA

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Um primeiro ponto de nossa leitura localiza-se em torno dos valores em circulação. Recorrendo aos recursos oferecidos pela semiótica greimasiana, procuramos identificar e analisar os atributos dados a Educação e Direitos Humanos. Direcionamos a investigação para os aspectos temáticos, os sujeitos manifestados e implícitos na enunciação e para os componentes semânticos.

Como primeira referência, lançamos nossa atenção para o processo de enunciação do discurso jornalístico e os sujeitos. Diferenciamos dois sujeitos: Folha de São Paulo (S¹) e Vernor Munõz (S²). Este segundo, um enunciador autônomo em relação ao primeiro, embora haja inter-relações acentuadas pela natureza do veículo e nos aspectos do hipertexto que é o jornal.

Por outro lado, a autonomia do sujeito não implica na anulação da Folha de São Paulo como sujeito. Sua atuação mostra-se presente na medida em que efetua um recorte na emanação discursiva de S² e o apresenta como elemento de sedução para um outro sujeito, o leitor: *É inapropriado propor a realização do direito à educação como um condicionamento da eficiência produtiva mercantil.* Após essa ação, desloca-se do texto, recurso característico da *debreagem*.

Sobre a enunciação, Greimas & Courtés (1989) afirmam que o momento concreto da enunciação, quando se produz o texto, não é reconstruível. Em decorrência, o sujeito da enunciação é uma instância lógica, previamente prevista no enunciado. Encontramos as representações, as marcas deixadas por ele no texto. No fragmento citado no parágrafo anterior, houve uma aparição rápida de um sujeito que retorna sua posição para do grande texto jornalístico, dando voz ao outro, já devidamente anunciado ao leitor.

Em *Educação e Direitos Humanos* encontramos os termos a partir dos quais torna-se possível compreendermos o campo semântico onde se situa o termo educação: *o direito á educação é uma garantia individual e um direito social cuja expressão máxima é a cidadania.* Há uma implicação direta entre os termos *garantia individual, direito social e cidadania.* Valores e identidade coletivos e individuais são atores de um discurso que existe na mediada em que haja sociedade e igualmente em termos inversos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A educação é apresentada como maior valia, personificada em sujeito. Do direcionamento de suas ações, entramos em sintonia com a riqueza em oposição à pobreza. É o sujeito de uma voz coletiva, só se manifesta na medida em que integra, sua riqueza na totalidade dos seres humanos, nas dimensões *espiritual, material*, nas *realizações dos sonhos, no emocional*.

Para o enunciador, o ser humano se reveste em *dignidade* através da educação, nas realidades *individuais, coletiva, nas representações culturais e nos povos*. Como sujeito, a educação está entre os *principais instrumentos internacionais de direitos humanos*, posto que integra dialeticamente *individualidade/comunidade, cidadão/sociedade*. Transforma o indivíduo e em decorrência, à sociedade. Gera respeito, harmonia e equilíbrio: *peçoas, culturas e povos*.

Plural em sua configuração, a educação é um sujeito coletivo. O enunciador nos revela outros olhares para o mesmo sujeito. Expressos em valores opostos, a educação transforma-se em objeto para o sujeito mercado, para quem o efeito da educação é um *serviço* e não um *direito*: instrumento disciplinador do mercado. Adjuvante do discurso econômico na busca por melhores resultados, *instrumento reprodutor dos mecanismos de acumulação*.

A condição de adjuvante do crescimento econômico coloca a educação em um cenário de tensões e confrontos em dimensões planetárias. Por um lado, há os organismos Internacionais para os quais o atributo é financiar a educação. Essa ação só pode ter efeito na medida em que os valores da educação e sua maior valia são reconhecidos. Além disso, *os países pobres não são aliviados de suas dívidas* para que possam investir mais em educação. Em decorrência, países pobres e ricos:

A separação entre propósitos e ações na educação opera no macro das desigualdades e assimetrias estruturais, em que também se promove a falsa idéia de que o desenvolvimento macroeconômico é o objetivo principal da educação, usualmente considerada como um 'gasto' e não como um Direito Humano.

Sem dúvida que o contraditório se evidencia na fala do sujeito. *Custo e formação* são termos identificáveis nos níveis interpretativos sustentados pela análise semântica. Todavia, a separação dos traços distintivos da significação, nos termos definidos por Greimas

ENSINO DE LITERATURA

& Courtés (1989), determinam uma nova leitura na qual o contraditório se mantém: *custo* social (perdas) e *formação* para o mercado. Temos, então, a sociedade, no que diz respeito à educação, apenas numa junção marcada por valores em sintonia no nível da superfície discursiva, já que os traços de sentido não equivalem.

DESIGUALDADE SOCIAL É MAIOR QUE A RENDA

Antonio Grois, ao se instaurar como sujeito no nível da enunciação, trás para o cenário uma afirmação sobre a educação brasileira: *O abismo que separa pobres e ricos no país em termos de aprendizagem é maior que o verificado na desigualdade da renda*. Semelhante ao texto anterior, o sujeito do discurso jornalístico busca conexão com o leitor pela fala do outro sujeito: José Francisco Soares.

Esse mecanismo inicial caracteriza-se como um enunciado que nos revela o espaço social e ao mesmo tempo o reflete, reitera o impacto da própria manchete: Desigualdade educacional é maior que a renda. Realizado o recurso manipulatório, resta-lhe agir em conformidade com o estatuto discursivo do discurso jornalístico, qual seja: mostra-se neutro, informador dos fatos.

Com certeza, é na fala do outro que o texto se desenvolve. Entre citações diretas e indiretas, circulam signos construindo a emanção discursiva. Agente de ligação entre o pesquisador, resultado da pesquisa e o enunciatário, o discurso jornalístico cumpre seu papel de veículo de comunicação, fato que nos permite adjetivá-lo como sujeito competente.

Em termos da circulação dos objetos e a comunicação entre os sujeitos enunciadores do texto, compreendemos que ambos se encontram em uma relação de junção frente ao *objeto valor* levar ao leitor cidadão informações e fazê-lo refletir sobre a educação no Brasil. Estamos apresentando uma leitura que se respalda na narrativa. Esta, por sua vez, compreendida pela passagem do objeto de um eixo para outro. (Greimas, 1979).

No caso em análise, de um sujeito para o outro os percursos narrativos se intercalam. O sujeito do discurso jornalístico narra as

reflexões do sujeito pesquisador, produzindo um efeito de verdade e sustentando a sua credibilidade.

Para que seja compreendido o objeto de nossa análise, abriremos um pequeno espaço para apresentação de uma síntese do trabalho do pesquisador da UFMG. Ele realizou uma avaliação sobre a educação brasileira servindo-se de parâmetros semelhantes aos do índice Gini, que é uma fórmula usada pelos economistas para avaliar o grau de desigualdade de renda de um país.

O estudo revela em seus resultados que a desigualdade econômica é maior que a desigualdade econômica: Afirma o pesquisador:

Não podemos querer que todos aprendam o mesmo em todas as áreas. (...) Quando eu olho uma boa escola, é preciso que ela tenha um grupo de excelência, mas que seja também capaz de garantir níveis básicos de aprendizado para todos.

Parece-nos nítido que o enunciador nos apresenta a educação através de uma relação metonímica (escola). Ao mesmo tempo está presente em sua fala uma relação lógica segundo a qual boa educação implica em boa escala e vice-versa. A boa escola é a competente na medida em que consegue realizar um programa narrativo no qual todos os estudantes aprendam. Vale lembrar que a competência do sujeito semiótico se define pelo *o que faz ser*, é da ordem do *ser* e não do *fazer* (Greimas: 1979).

Neste sentido, o enunciador pesquisador, a partir de ponto de visto dele, coloca-nos de frente a um ponto intrigante sobre a educação no Brasil. Se uma escola, entendida como sujeito semiótico, para ser competente deva obter esta avaliação pelo *o que faz ser*, nossas escolas estão em total distanciamento da competência em termos positivos. Ao sujeito escola é atribuído um *dever fazer*, todavia esse sujeito está modalizado pelo não *saber fazer*.

Os índices divulgados pelos sujeitos oficiais do Discurso Educação são marcas reveladoras da não competência do sujeito educação, da escola. Reside neste ponto o temor do pesquisador:

...o preocupante no caso brasileiro é que possa acontecer com a educação o mesmo que ocorreu com a economia (década 70) ou seja: as médias crescem sem que a desigualdade diminua.

ENSINO DE LITERATURA

O sujeito pesquisador chama nossa atenção para os sujeitos oficiais que transitam pelo Discurso Educação. Tenhamos em mente que índices negativos na Educação ressoam sobre os sujeitos do Poder, além da sociedade como um todo. Não nos esqueçamos ainda das classificações internacionais feitas dos países que levam em consideração em suas avaliações os resultados de aprendizagem e nível de escolarização do povo. Justifica-se o medo do enunciador: criar resultados positivos *no modo do parecer ser*, de que se crie um *efeito se sentido* em torno da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NA SOMATÓRIA DOS PERCURSOS

No caminho das considerações finais, voltamos nossa atenção à temática trazida à baila pela produção jornalística: o recorrente tema educação: cidadania, direitos humanos. Pelas suas próprias dimensões, o Discurso Educação é fonte constante de questionamento, investigação, propostas e metas. Com dissemos no início deste trabalho, são vários os sujeitos que atuam na sua produção. O que percebemos é que os valores desejáveis e metas para a educação são semelhantes para todos os discursos que passam pela educação, mas os semas não convergem.

Trazemos para este contexto o Fórum Mundial de Educação – Dakar 2000 – e os objetivos lá estabelecidos para educação. Nele governos, organizações, agências, grupos e diversas associações firmaram compromisso em se mobilizarem, em políticas nacionais e internacionais em favor da Educação para Todos (EPT), *principalmente no nível básico, promover a equiparação entre os gêneros, promover políticas dentro do marco setorial integrado e sustentável, articulado com a eliminação da pobreza.*

A referência a Dakar torna-se relevante em nossa leitura na medida em que a tematização dos discursos termina por nos conduzir as questões educacionais do Brasil e do Planeta Terra. Em termos discursivos, parece a nós correta a interpretação sobre os agentes motivadores dos textos analisados. Ambos se nutrem nas avaliações e metas para a educação, estabelecidas no Fórum Mundial de Educação.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Como se observa, estamos diante de um discurso fonte geradora de vários outros discursos, dando origem a uma rede discursiva em torno de diversas ações, interpretações e valores sobre o Discurso Educação. Nos textos analisados, são semelhantes os objetos valores e as intencionalidades, ainda que os percursos sejam diferentes. Mediante estudo das estruturas discursivas e narrativas, destacam os valores *garantias individuais, direito sociais, pessoa/cidadania*.

Ao analisarmos o conjunto de valores do Discurso Educação evidenciou-se que implícito à *cidadania, desenvolvimento humano e qualidade de vida*, estão as práticas emanadas pelo *sujeito mercado*. Observamos uma relação de dependência entre o que se configura objeto, valor, sociedade e intencionalidades do Discurso Econômico e o sujeito mercado, na medida em que os cenários econômicos se situam no palco da Sociedade do Conhecimento, para a qual o saber e conhecimento tornam-se ações estratégicas: programa narrativo fundamental para que se realize a junção com objeto-valor.

Por fim, é no espaço da economia globalizada e fluida que o *sujeito-cidadão*, para atende as demandas sociais, é possuidor de competências específicas: identificar e resolver problemas, analisar símbolos, criar e trabalhar a informação. É justamente da capacidade do *sujeito-cidadão* em corresponder às exigências sociais contemporâneas que se dá à vitória do *sujeito mercado*. *Caos e Complexidade* é o contexto do Discurso Educação onde os resultados de todas as ações estão inter-relacionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREIMAS, A. J. As aquisições e os projectos. **In:** *Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva*. Coimbra: Almedina, 1979.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1989.

GOIS, A. Desigualdade educacional é ainda maior que a de renda. *Folha de S. Paulo*, Caderno Cotidiano, 24/12/2007.

MELO, E. M. Discurso midiático, valores em circulação e identidade. **In:** GARCIA, W; PRADOS, R. M. N. *Linguagens, tecnologias, culturas*. São Paulo: Factash, 2008.

ENSINO DE LITERATURA

MUÑOZ, V. Educação e Direitos Humanos. Opinião. *Folha de S. Paulo*, 3/2/2008.

UNESCO. *Educação para todos. O compromisso de DAKAR*. Brasília: UNESCO/CONSED: Ação, 2001.

VOLLI, U. *Manual de Semiótica*. Trad. Sílvia Debetto C. Reis. São Paulo: Loyola, 2007.

**DISCURSOS PEDAGÓGICOS
E DIVERSIDADE CULTURAL**

Maria Margarida de Andrade(UPM)
guida17@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Pretende-se, neste trabalho, enfatizar a importância do discurso pedagógico como meio de produzir conhecimento e, simultaneamente, dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais.

Os diferentes usos da língua criam infinitas possibilidades discursivas para a comunicação, nas diversas esferas de atividades. Na esfera dos estudos linguísticos, o discurso representa uma sucessão ordenada de frases, configurando uma exposição metódica sobre determinado assunto.

Discurso pedagógico, resumidamente, significa os tipos de discursos que os professores utilizam para promover a transmissão do saber.

A tônica do ensino, sem dúvida, é o discurso didático (ou pedagógico), uma vez que o discurso falado ou escrito é a mola propulsora do desenvolvimento moral e intelectual.

Serão discutidos aqui alguns aspectos presentes no discurso pedagógico, elaborado para a transmissão do conhecimento, com ênfase na apropriação dos resultados produzidos pelo conhecimento científico, respeitando-se as diversidades culturais.

Orlandi (1983, p. 30) classifica o discurso pedagógico como autoritário, no entanto, há de se convir que o discurso pedagógico é um discurso institucional e reflete as relações institucionais das quais faz parte; se essas relações forem autoritárias, ele será autoritário. O seu “mal de raiz” é refletir a ordem social.

ENSINO DE LITERATURA

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Uma das grandes preocupações dos professores, atualmente, tem sido como ajudar seus alunos a se apropriarem da cultura acumulada pela humanidade, não por meio da memorização, mas de maneira significativa e transformadora.

A finalidade do ensino é a transmissão e produção do saber, porém, esta meta não poderá ser alcançada sem o entendimento de um tipo de abordagem do processo educativo que desperta reflexões sobre conceitos, intenções, ações e efeitos, sejam eles previstos ou não previstos.

O professor, no seu papel de emissor do discurso pedagógico deve considerar as relações discursivas entre língua, ideologias e visões de mundo. É certo que uma prática discursiva depende da vontade do emissor, mas isto não é suficiente para que o conteúdo do discurso seja aceito, acolhido e difundido.

O discurso, de modo geral, pode ser considerado como um conjunto de enunciados que se articulam de diversos modos, entretanto, os enunciados são submetidos a regras e contextos diferentes. O enunciado é o tipo de ato discursivo que se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia. O professor não pode limitar o seu discurso e as práticas pedagógicas geradoras de novas atitudes frente à realidade social e individual do aluno à reprodução sócio-cultural, mas deve estender-se à emancipação e transformação da realidade.

Os saberes do cotidiano, quando valorizados, contribuem, pela diversificação, para a descoberta de percursos diferentes na aquisição de conceitos, na elaboração de habilidades necessárias, na procura de novas formas de organizar as informações adquiridas.

Os docentes que procuram adotar uma abordagem mais complexa do conceito de educação, face à diversidade cultural, no dizer de Leite e Pacheco, 1997:

Deixam de ser objectos passivos, meros portadores de uma didática que transmite um pacote curricular que lhes foi fornecido, para se transformarem em agentes construtores de um currículo, alimentado por processos de pesquisa em que participam.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A escola não é fechada aos conflitos, às diversidades e às contradições da sociedade. Considerando-se o “mosaico de culturas” presente na escola, as propostas educativas são diversas, mas frequentemente misturadas. Leite e Pacheco asseguram:

É necessário ver as escolas como locais sociais contraditórios, marcados por luta e acomodação, e, simultaneamente, propiciadores de espaço para o ensino, o conhecimento e práticas sociais emancipatórias.

Não se cogita, neste trabalho, abordar a problemática das políticas educacionais que parecem pretender padronizar o ensino do ponto de vista de uma cultura-padrão com seus reflexos sobre o trabalho docente, constantemente estrangido pelos imperativos e conveniências econômicas. Com toda a razão, Hipólito e Vieira (2002, p. 280) afirmam que os professores são envolvidos nas contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, relacionadas com as classes sociais.

A IDENTIDADE DOCENTE

Abordar o tema da identidade docente, face à heterogeneidade da categoria não é uma tarefa das mais fáceis, porém, seria útil lembrar que essa heterogeneidade decorre da instabilidade das identidades no mundo atual.

Uma característica comum a todos os representantes da categoria docente é que *todos se dedicam ao ensino*. O trabalho docente, em seus vários aspectos, pode ter ficado mais complexo atualmente; pois, entre outros fatores, os docentes são oprimidos pela pressão do auto-gerenciamento, restrições de tempo, turmas maiores e ingerência de outros sobre o seu trabalho. Decorre daí o fato de se transformar em uma autoridade despersonalizada – a docência de resultados confundida com profissionalismo.

Há de se distinguir o profissionalismo restrito do profissionalismo extensivo. No primeiro caso, as habilidades docentes derivam da experiência: os acontecimentos da sala de aula são encarados isoladamente; as metodologias são decisões do profissional; a autonomia individual é super-valorizada. Em contrapartida, não se valorizam atividades profissionais que não sejam diretamente relacionadas

ENSINO DE LITERATURA

ao ensino, tais como leituras de formação político-profissional ou participação em atividades de formação que não sejam cursos “práticos” direcionados a um *saber-fazer*. Em suma, o ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza ou por vocação.

No profissionalismo extensivo, as habilidades docentes decorrem da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva docente ultrapassa o âmbito da sala de aula para alcançar um contexto social mais amplo. A sala de aula é percebida com relação a outros acontecimentos da escola; as metodologias de trabalho são resultantes da troca de experiências com a comunidade docente; atividades extra-sala de aula, como literatura da área ou atividades de formação profissional são valorizadas. O ensino é visto como atividade racional, mais que intuitiva.

Nas últimas décadas, de acordo com os discursos educacionais, os professores são apontados como os responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos. Contudo, as identidades docentes não se restringem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Professores são mais que formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais; constroem suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos, que de algum modo falam do que são e de suas funções.

Os modelos de profissionalismo podem contribuir para a melhor compreensão das implicações das reformas sobre o cotidiano escolar e a identidade profissional dos docentes, mas não podem ser tomados de forma pura e excludente, pois não há modelos fixos. Pode-se afirmar seguramente, com Hipólito (1999, p. 98-99) que “Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino.”

DIVERSIDADE CULTURAL

A globalização e as recentes mudanças econômicas globais têm afetado o trabalho docente, tornando-o muito mais complexo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Diversidade cultural inclui as diferenças culturais que existem entre as pessoas, como linguagem, vestimentas, tradições, gênero, etnia, credo religioso, artes, costumes.

A diversidade cultural valoriza a compreensão e o respeito mútuo, essenciais em uma sociedade multicultural e permite à sociedade buscar diferentes abordagens para resolver seus problemas.

Na opinião de Robinson (1977, p. 19): “Pessoas confinadas a uma só cultura costumam ter grande dificuldade em conceitualizar outras culturas, salvo em termos de desvios da sua própria.”

A escola é, por excelência, um espaço de socialização e de inclusão cultural, onde professores e alunos estabelecem um compromisso que se baseia na coesão social. Esses princípios, de socialização e de inclusão, integrados aos conteúdos de cada disciplina, referem-se ao conhecimento e respeito por todas as culturas.

Os “diferentes” devem ser integrados como iguais na escola, pois só assim se consegue o equilíbrio entre alunos de origens diversas.

Os projetos curriculares deveriam ser fruto do reconhecimento da cultura de cada indivíduo, num apelo à aceitação da cultura do outro, procurando conciliar culturas em confronto e identidades sociais diferentes.

Urge promover a construção de uma educação e de uma pedagogia que respeite a diversidade humana, admitindo culturas, modos de ser, agir e sentir diferenciados. Uma escola visceralmente comprometida com o respeito às diferenças, com a transformação, com a alteridade.

ESCOLA E MULTICULTURALISMO

Durante muito tempo a diversidade cultural foi simplesmente ignorada na escola, que levava em conta a existência de apenas uma única cultura. Mas a escola é um espaço fundamentalmente da diferença, da diversidade e, simultaneamente, de encontros, conflitos, debates, possibilidades. O universo escolar é distinguido pela presença de pessoas que se apresentam com suas singularidades: dife-

ENSINO DE LITERATURA

rentes tamanhos, etnias, visões de mundo, modos de ser, de sentir e de sonhar...

Nos últimos tempos, devido a fenômenos migratórias e à crescente onda de globalização, o discurso do multiculturalismo foi introduzido também no ambiente escolar. No nosso país, a diversidade étnica e cultural ainda não é levada a sério no cotidiano das escolas, ou então é mal trabalhada, propiciando a disseminação de preconceitos e a criação de estereótipos.

Modernamente, vem ganhando evidência uma concepção de educação que faz a defesa da igualdade de oportunidades e da necessidade do conhecimento e respeito das especificidades culturais, consideradas como fonte de trocas e enriquecimento mútuo.

Ainda assim, prevalece, na sociedade atual, a idéia de que a escola adotou o papel de mera transmissora de informação, para atingir objetivos sem compromisso com uma formação humanista de qualidade, que se preocupa com o tipo de formação que está sendo oferecido e que tipo de cidadãos deseja formar.

A formação humanista resgata os valores e vê na escola uma esperança de mudança, na qual educador e educando são agentes de transformação, num processo dialógico e humanizador, que reconhece no diálogo a base da construção do conhecimento.

Na verdade, à escola cabe produzir *informação* e, sobretudo, *formação*, por meio do diálogo, respeitando a diversidade cultural. Bakhtin (1979, p. 109) diz:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão umas das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Não basta, porém, empregar a forma dialógica no discurso pedagógico; é imprescindível que o discurso seja adaptado ao contexto, pois segundo Bakhtin (1979, p. 91) “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.”

Por meio de uma prática intermediada pelo diálogo e pela valorização da cultura do aluno pode-se chegar a um plano inovador e transformador da educação em geral e da escola em particular. A es-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cola é concebida como instrumento de transformação e libertação e, para que isto ocorra, a deverá se transformar em espaço de construção e de criação do conhecimento e não de simples reprodução.

Essa transformação poderá se realizar por intermédio de uma série de questões a serem introduzidas no espaço escolar, como o conceito de cidadãos e de sociedade que a escola deseja formar, contrariando a idéia de que hoje a escola está formando para atender às necessidades da sociedade moderna. Segundo Nery (2005);

Para que essa prática aconteça é necessária a valorização da diversidade cultural, o respeito ao outro, tudo isso se dá através do diálogo, da conscientização e politização dos educandos, no sentido de identificá-los como agente histórico e crítico da sociedade.

CONCLUSÕES

Cada grupo social se identifica por sua cultura, suas tradições e valores e isto deve ser respeitado na escola.

A escola, a despeito de tudo, ainda é uma instituição do mundo Ocidental, contudo, precisa abrir mão da idéia hegemônica do mundo cultural ocidental e suas idéias de individualismo, liberalismo e refletir melhor suas concepções de educação, formação e informação, cultura e diálogo, e outros problemas presentes nas instituições educacionais.

Formas coletivas de expressar os discursos pedagógicos que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem os aspectos do multiculturalismo na comunidade escolar podem ser construídas.

Lamentavelmente, ao que tudo indica, a reforma educacional tem pouco a ver com questões propriamente educacionais e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da Educação pública.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson, Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

ENSINO DE LITERATURA

GARCIA, M. M. Alves; HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. *As identidades docentes como fabricação da ciência*. EDUCAÇÃO E PESQUISA, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 08-07-2008.

HALLS, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HIPÓLITO, A. M. *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.

HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Selva Publicações, 2002.

LEITE, C.; PACHECO, N. *Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural*. Disponível em www.fpce.up.pt/sigarra.up.pt. Acesso em 08-07-2008

NERY, F. M. T. DE M. A escola hoje: formação, informação, diálogo e diversidade cultural. *Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife, 10 a 22 de setembro, 2005. Disponível em: www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/ Acesso: 15-08-08.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROBINSON, W. P. *Linguagem e comportamento social*. São Paulo: Cultrix, 1977.

ROQUE-FARIA, H.; DIAS, M. P. L. (orgs.). *Cultura e identidade: Discursos*. Cáceres: UNIMAT, 2007.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE:
UM ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO**

Patricia Simone Garcia (UERJ)
garciaPATRICIA@GLOBO.COM

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a finalidade de analisar as imagens discursivas dos enunciados sobre o ensino e o trabalho docente na modalidade de educação a distância. No contexto da educação brasileira atual, crescem os programas de educação a distância em todos os níveis de ensino. A educação a distância (EaD) vem sendo apontada como uma estratégia educacional para expandir o sistema educacional brasileiro. Nos últimos vinte anos, desde a promulgação da LDB, novas iniciativas pública e privada, fizeram crescer os investimentos no setor. O crescimento do ensino a distância, no Brasil, se deve, principalmente, à incorporação das novas tecnologias de informação (internet) ao processo didático-pedagógico.

Com base no que preconiza a LDB de que a educação a distância é um sistema de ensino diferenciado, tanto pelo suporte de aprendizagem como pelo público a que se destina, desejamos investigar que diferenças estão inscritas nos discursos sobre EaD. Que lugares são atribuídos ao sujeito professor e como seu trabalho é percebido na Educação da pós-modernidade?

A escolha de investigar a produção de subjetividades do trabalho docente justifica-se por dois motivos que nos chamaram atenção. O primeiro refere-se ao fato de o trabalho docente estar delegado a dois sujeitos distintos, quais sejam, professor e tutor. O segundo é o fato de a educação a distância ser definida como uma modalidade de ensino diferenciada pela utilização das tecnologias de comunicação e informação (TCIs) para mediação didático-pedagógica. O trabalho do professor, nesta modalidade de ensino, começa a ganhar novos significados, porque este precisa interagir com o aluno através da tecnologia, o trabalho diversifica-se, amplia-se. O professor em EaD, no Brasil, é uma construção histórica em andamento e as nuances de suas atividades são representadas pelo embate entre formas de ser professor presencial e ser professor em EaD. Fabricam-se novas

ENSINO DE LITERATURA

designações para as atividades de orientação discentes: monitores, orientadores, tutores. A língua fabrica realidade, fabrica sentidos. Ao designar o professor de tutor, instala-se um outro que dele se diferencia. Naturalizar essas designações é partir do pressuposto que o real se dissocia das produções maquínicas do sentido. O que quero dizer é que, se hoje existe um posto de trabalho docente intitulado *tutor/ tutoria*, é porque ele foi por nossas práticas discursivas instaurado em algum momento da história da educação. São essas práticas discursivas que analisamos, procurando as vozes que se reportam as práticas instituídas em EaD. Textos que situam o trabalho docente em EaD e que falam aos profissionais de ensino.

Todo texto é produto de construções de sentidos sociais situados historicamente. O sentido não está no texto, a priori, ou no mundo. O sentido se constrói numa inter-relação com o mundo. Ele não é particular, é, pois, a articulação entre os enunciados que vão sendo negociados com uma comunidade discursiva. Nasce nas práticas sociais e vai dialogando com outros sentidos. Por esta razão, entendemos a enunciação como espaço social no qual o sujeito evoca diferentes sentidos para as relações que pretende legitimar. O sentido é móvel, porque é produto de um sujeito polifônico atravessado por diferentes vozes que se inscrevem em seu discurso, vozes que “lutam” pelo sentido.

A perspectiva que adotamos nesse trabalho é enunciativa e, portanto, procuraremos demonstrar que o sujeito implicado nos textos é um sujeito cindido, atravessado por forças que o têm colocado diante de uma realidade “virtual” que o faz repensar seu lugar *na história e no simbólico* para retomar um termo utilizado por Orlandi (2001), segundo a qual, *A subjetividade pode interessar, discursivamente, pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no sujeito. A subjetividade é assim estrutura no acontecimento do discurso.* (Orlandi, 2001).

QUADRO TEÓRICO

Ao enunciar, o sujeito agencia sentidos que se interlegitimam num todo semântico. Sujeito e sentido se inscrevem na língua como

categorias de linguagem que nos permitem compreender a língua em exercício nas instâncias do discurso.

Em consonância com a perspectiva enunciativa que adotamos, “o conceito de discurso, ao definir espaços de regularidades associados a condições de produção visa delimitar o que constitui o falante em sujeito de seu discurso(...) o qual, por sua vez, o assujeita” (Pêcheux, 1984, p. 7). O discurso engendra as condições sociais e subjetivas do grupo social que o produz, seu estudo implica entender as articulações entre texto produzido por um grupo e as condições que contribuem para os sentidos que nele se colocam.

O Discurso, bem menos do que um ponto de vista, é uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem. (Maingueneau, 1997, p. 50)

Parafraseando Maingueneau, podemos dizer que, ao estudo do *discurso*, cabe elucidar como os enunciados puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais construídas pela linguagem. É, portanto, na linguagem e pela linguagem que o sujeito se constitui como sujeito social.

Quando o sujeito é chamado para ser e agir desta ou daquela forma, por exemplo, em textos jurídicos, há a crença de que aquele que vai assumir o lugar enunciativo que lhe outorgam ocupa um lugar antecedente ao texto. Como se o sujeito inscrito já existisse e pudesse se enquadrar no lugar que lhe é atribuído, assumindo as especificidades sociais e históricas desse papel que lhe antecede.

Para Hall (2006), o processo de subjetivação se inscreve na língua pela relação de alteridade entre os signos linguísticos. *Eu sei quem “eu” sou em relação com o “outro” (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser.* (Hall, 2006, p. 40). A perspectiva linguística para o processo identitário do indivíduo abarca os sentidos que o sujeito tenta fixar em seus enunciados, mas os significados são mutantes e escapam ao controle do falante. As palavras jamais poderão fixar significados estáveis na cadeia do enunciado, porque ao se articularem umas com as outras, estarão em embates de alteridade, inscrevendo novos sentidos.

ENSINO DE LITERATURA

O sujeito pós-moderno e seu processo de subjetivação, segundo Hall (2006), o constitui como sujeito plural, não-individual que se institui nas práticas discursivas que o subjetivam.

Em nosso trabalho, propomos analisar as imagens discursivas do professor em EaD por meio dos enunciados polifônicos em que “vozes” de diferentes enunciadorese se inscrevem em embate inscrevendo sentidos para o trabalho docente.

Enunciados polifônicos são aqueles que inscrevem pontos de vista não-coincidentes no discurso, vozes de enunciadorese – seres discursivos que sustentam um ponto de vista no discurso – que o locutor traz para a cena enunciativa.

Baseado na teoria bakhtiniana do dialogismo textual segundo o qual várias vozes falam simultaneamente em um texto, Ducrot (1987) desenvolveu o *Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação*, que propõe a polifonia para “sequências de enunciados”.

O sujeito não é fonte de seu dizer; quando ele fala, atualiza outras enunciações, logo um enunciado não pode ser entendido como um todo literal. Há em um enunciado uma cadeia de outros enunciados possíveis de serem apreendidos. Nessa perspectiva, o enunciado é um ponto de vista sustentado por um enunciadore e não um recorte metodológico de uma enunciação, mas a descrição dos sentidos instituídos. Em uma enunciação pode ser apreendido mais de um enunciado, o que ratifica a posição assumida pelo autor de um sujeito heterogêneo.

Para explicitar a polifonia desse sujeito plural, Ducrot (1987) distingue dois seres discursivos: o locutor a quem se imputa a responsabilidade do enunciável⁵ como um todo; uma espécie de ficção discursiva que *dá existência, através deste, a enunciadorese de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes* (Ducrot, 1987, p. 193); e o enunciadore como um ser discursivo que sustenta um ponto de vista no enunciado sem que lhe seja dado palavras precisas.

⁵ Devido à postulação de que um enunciado é um ponto de vista assumido por um enunciadore e de que uma enunciação pode conter dois enunciados: um posto e um pressuposto, decidi utilizar o termo enunciável para caracterizar o produto da ação de enunciar, reservando, assim, o termo enunciado para aquilo que é tido como o sentido da enunciação.

Cabe, então, esclarecer que por locutor entende-se não o sujeito empírico que produz um enunciado, embora possam coincidir, mas um ser do discurso, marcado pelo pronome de 1ª pessoa, que vai orquestrando as vozes enunciativas do texto.

À guisa de ilustração, poderíamos compará-lo a uma espécie de narrador textual que vai trazendo ao discurso enunciadores que dialogam no texto. Desta forma, Ducrot distingue locutor e enunciadador como entidades discursivas que falam no texto. Segundo Ducrot,

O locutor fala no sentido em que o narrador relata, ou seja, ele é dado como a fonte de um discurso. Mas as atitudes expressas neste discurso podem ser atribuídas a enunciadores de que se distancia como os pontos de vista manifestados na narrativa podem ser sujeitos de consciência estranhos ao narrador. (Ducrot, 1987, p. 193).

Essa similaridade entre narrador e locutor é apenas ilustrativa, não devendo ser entendida literalmente. Se o locutor é um ser discursivo que vai trazendo pontos de vista sustentados por enunciadores, esses enunciadores podem, tal como os personagens postos por um narrador, apresentar pontos de vista diferentes do locutor.

A presença de dois pontos de vista diferentes no enunciado coloca por terra a crença na unicidade do sujeito enunciadador. Portanto, ao enunciar, o sujeito produz uma fala que é constitutivamente heterogênea. Relatando (sem marcas explícitas) uma outra enunciação com a qual ele pode se assimilar ou se distanciar. Se podemos identificar duas vozes em um mesmo enunciado, é porque há no *dito* a captação de um outro no discurso recuperado.

Para ilustrar sua teoria polifônica para sequência de enunciados, Ducrot (1987) recorre ao fenômeno da negação. A partir da distinção entre locutor e enunciadador, o autor argumenta que em uma frase negativa do tipo *Pedro não é gentil* apresentaria dois enunciados: primeiro, o afirmativo Pedro é gentil, sustentado por um enunciadador E_1 ⁶; segundo o enunciado negativo *Pedro não é gentil*, sustentado por um enunciadador E_2 ⁷.

É lógico que os dois enunciados não podem ser atribuídos a um mesmo enunciadador e E_2 só é possível à medida que E_1 é verdadei-

⁶ E_1 - Abreviação para o enunciado afirmativo pressuposto em uma negação polêmica.

⁷ E_2 - Abreviação para o enunciado negativo de uma negação polêmica.

ENSINO DE LITERATURA

ro para o enunciador da enunciação negativa, pois a negação só se constrói ao passo que o enunciado afirmativo seja aceito como verdadeiro, opondo, desta forma, pontos de vista distintos.

A pressuposição é um fenômeno estreitamente relacionado à polifonia e consiste em verificar na estrutura do enunciado os elementos linguísticos que inscrevem pressupostos enunciativos que são atualizados. Assim em proposições como: *Pedro não é gentil* (Cf. Ducrot, 1987, p. 200) pode ser verificada a presença de duas asserções: uma positiva que coloca em cena um enunciador que afirma *Pedro é gentil* (E_1) e uma outra asserção negativa que afirma *Pedro não é gentil* (E_2) que se assimila ao locutor, porque este é responsável pelo *dito* e o mesmo só existe em função da necessidade do locutor de negar a asserção positiva. É por isso que E_2 existe, para negar E_1 . Logo, temos o que é *dito*: Pedro não é gentil, e um *posto* retomado por E_1 *Pedro é gentil*. O *dito* e o *posto* encontram-se em uma enunciação caracterizada por Ducrot como negação polêmica e não podem ser negados porque encontram-se inscritos na constituição da estrutura da língua. A negação polêmica é um processo de implícito semântico. Ou seja, a presença do *não* introduz um sentido implícito à enunciação. Os pressupostos linguísticos estão implicados no conteúdo veiculado, a negação polêmica é apenas um deles e talvez o mais perceptível de ser apreendido como fenômeno indiscutivelmente polifônico.

A oposição entre os enunciadores é fenômeno da negação, pois *essa marca de maneira muito mais fundamental o enunciado afirmativo na negação que a negação na afirmação* (Ducrot, 1987, p. 202), havendo entre enunciados afirmativos e negativos uma *dissimetria* explicitada pelo uso do termo *ao contrário*, empregado depois de um enunciado negativo do tipo (1) *Pedro não é gentil; ao contrário, ele é insuportável* (Cf. Ducrot, 1987, p. 203). O enunciado que introduz a inversão da proposição se opõem não ao enunciado negativo, mas ao enunciado afirmativo subjacente que a frase negativa toma como pressuposição (*Pedro é gentil*). Ao empregar o mesmo termo *ao contrário*, em uma frase afirmativa teríamos *Pedro é gentil, ao contrário é adorável (idem)*, segundo a lei do discurso um enunciado afirmativo pode ter sua inversão da sua proposição, mas nesse caso (2), não se pode encaixar a expressão *ao contrário* para negar, de forma metalinguística, uma enunciação subjacente, pois os enun-

ciados não se excluem, de forma que os enunciadores têm estatutos diferentes nas frases afirmativas e negativas. Para o autor, o enunciador nas frases afirmativas já está *marcado na frase no momento em que se interpreta o enunciado* (Ducrot, 1987, p. 203).

A teoria polifônica proposta por Ducrot (1987) objetiva explicar no interior de um enunciado as marcas da heterogeneidade de todo ato de enunciação. Demonstrando que, ao enunciar, o sujeito põe em cena enunciados polifônicos nos quais podem ser apreendidas ‘vozes’ que falam no texto e que ratificam um sujeito constitutivamente plural e heterogêneo. Afasta-se qualquer possibilidade de que o sujeito seja a fonte de seu dizer.

A negação polêmica constitui um primeiro acesso às vozes que aparecem em um texto. Quem fala a quem? Que pontos de vista assumem no texto? Para a captação dessas vozes, escolhemos trabalhar com a negação polêmica e investigar que pontos de vista os enunciadores assumem ao falar sobre o trabalho docente.

Após uma revisão de sua teoria, Ducrot reformula a negação descritiva caracterizando-a como um *derivado delocutivo* da negação polêmica. Ou seja, a negação descritiva ocorre quando o locutor deseja pôr em cena um enunciado a que ele se assimila tendo o cuidado de não concordar com o enunciado afirmativo subjacente à negação. Tomemos como exemplo o enunciado proposto por Ducrot, *Pedro não é inteligente*. Tal enunciado coloca em cena um outro enunciado afirmativo subjacente *Pedro é inteligente* o qual inscreveria uma qualidade que deveria ser um atributo esperado para Pedro, mas que em sua descrição não é verdadeiro. Para talvez preservar a face positiva do enunciado, o locutor, no lugar de descrever um atributo para Pedro com uma qualidade que se opusesse ao fato de ser inteligente, por exemplo, *Pedro é ignorante*, escolhe descrevê-lo por aquilo que ele não é: *Pedro não é inteligente*. Logo, a negação descritiva sustentaria uma negação polêmica da qual o locutor põe em cena o enunciado afirmativo, mas não concorda com ele, e também não quer apresentar a oposição ao sentido do enunciado afirmativo, porque isso poderia ferir a face de Pedro.

Fato semelhante pode ser também verificado na frase “*não há nenhuma nuvem no céu*”. Para descrever o céu com uma afirmativa poderia ser utilizado um enunciado do tipo *o céu está limpo*, mas ao

ENSINO DE LITERATURA

escolher fazer uma descrição negativa, pode ser que o enunciador não queira colocar em cena a afirmativa subjacente que corresponderia *há nuvens no céu*, porque não compartilha dessa enunciação e, ao mesmo tempo, preservar a expectativa contrária, por exemplo, para alguém que desejasse chuva. Sendo a razão dessa proposição preenchida pelo alocutário. *Não há nuvens no céu* (logo não vai chover) ou Pedro não é inteligente (o que resulta em uma inferência da descrição com sentido afirmativo preenchida pelo alocutário: Pedro é ignorante).

Observa-se, então, que a negação descritiva põe em cena dois enunciados, porém a inferência de suas implicações para o sentido do enunciado fica por conta do alocutário, já que o enunciado afirmativo subjacente não fere a face de Pedro (*Pedro é inteligente*) e o enunciado negativo, de certo modo, também preserva a face de Pedro (*Pedro não é inteligente* – mas não está na superfície linguística que ele seja um ignorante). Podemos afirmar, então, que escolher fazer uma descrição negativa constitui uma estratégia discursiva fundamentada em duas premissas: primeira, que o locutor não concorda com o enunciado afirmativo subjacente, visto que se trata de uma descrição, o rebaixamento desse enunciado, é mais do que pertinente para o locutor, o que também ratifica o mecanismo de negação polêmica; segunda, que uma descrição afirmativa do objeto descrito poderia ameaçar a face dos interlocutores, o que é neutralizado pela descrição negativa, que grosso modo, “camufla” uma descrição mais precisa construída com uma afirmativa. Tal fenômeno acrescenta ao mecanismo de negação, além de dois pressupostos linguísticos – o enunciado afirmativo subjacente e o enunciado negativo –, o subentendido, que deve, desta forma, ser preenchido pelo coenunciador.

CORPUS SELECIONADO

Com o intuito de pesquisar os discursos oficiais sobre EaD e escolher o corpus com o qual trabalharíamos, realizamos uma leitura da LDB que indicava em seu Artigo 80 ser a União responsável pelo credenciamento de todos os cursos a distância. Pressupondo que o Ministério da Educação tivesse publicado documentos sobre a regulamentação dessa modalidade de ensino, consultamos o *site* e, ao todo, reunimos sete textos: duas portarias – Portaria nº 4.361, de 29 de

dezembro de 2004 e Portaria Nº 301, de 7 de abril de 1998 –, três Decretos – Decreto Nº 2.561, de 27 de abril de 1998; Decreto Nº 2.494, de 10 de dezembro de 1998 e Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 – e uma Resolução – Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, que legislam sobre essa modalidade de ensino, e ainda um documento intitulado “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”, elaborado pela Secretaria de Educação Superior que é citado como indicador de qualidade para a autorização de cursos a distância em nível superior. Portanto, os cursos, para funcionarem, devem organizar seus projetos pedagógicos orientados por este documento, que define o que é e como deve ser realizada a educação a distância.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, qual seja, a apreensão de imagens discursivas do docente em educação a distância, selecionamos os *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* como objeto de análise por entender que há entre as leis e este documento um movimento interdiscursivo interessante, pois os Referenciais se auto-referenciam como um documento sem estatuto de lei, no entanto é ele quem “dita” as normas para serem seguidas. Os Decretos e leis ao se referirem à autorização de funcionamento dos cursos em EaD nomeiam os Referenciais de Qualidade para esta tarefa e nele encontramos a inscrição de um modo de ser e agir para o professor em EaD. Buscando entender a polifonia dessas vozes que são trazidas ao texto para legitimar uma concepção para a Ead e o trabalho docente, efetuamos nosso encaminhamento teórico, que descreveremos na próxima seção.

RECORTE METODOLÓGICO E ANÁLISE

O procedimento de análise consistiu em pesquisar no documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* todos os enunciados marcados pelo operador *não*. Foram encontrados 29 enunciados negativos organizados, de acordo com a classificação proposta por Ducrot, em *negativos polêmicos*(22) e *negativos descritivos*(7). Em seguida, organizamos os enunciados polêmicos e seus respectivos pontos de vista afirmativos subjacentes. Para cada enunciado, depreendemos o tema e o denominamos de *Visão* que o enunciador traz para debate. Segundo Maingueneau (2005),

ENSINO DE LITERATURA

A noção de tema de um discurso é de manuseio delicado, quando se procura conferir-lhe um estatuto um pouco preciso. Pode-se utilizá-la em múltiplos níveis: microtemas de uma frase, de um parágrafo...; macrotemas de uma obra inteira, de muitas obras. (Maingueneau, 2005, p. 85)

Considerando o recorte que propomos para as análises, adotamos a definição do autor que, grosso modo, define tema como “*a-quilo de que um discurso trata em qualquer nível que seja, (...) já que o conjunto da temática se desdobra a partir dele, sua ação é perceptível em todos os pontos do texto*” (Maingueneau, 2005).

A apreensão dos temas visa estabelecer por que uma enunciação se realiza. Portanto, o *tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação* (Bakhtin, 1995, p. 128).

Os temas apreendidos nos enunciados polêmicos motivam o debate sobre o qual os enunciadores irão se posicionar. Em nosso corpúsculo, os interesses temáticos encontrados foram: a) Visão de qualidade; b) Visão regulamentadora; c) Visão de EaD; d) Visão do trabalho docente; e) Visão de tecnologia.

A metodologia de análise, a partir do conceito de heterogeneidade marcada, destaca-se por apresentar os pontos de vista dos enunciadores pressupostos que se inscrevem pela marca do *não*.

Ao analisar as afirmativas pressupostas dos enunciados negativos, com quem o locutor do enunciado negativo dialoga, revelam-se a posição que os sujeitos assumem no discurso e os sentidos que produzem. Conforme essas vozes se manifestam, assumem pontos de vista que podem rejeitar o exterior da formação discursiva de onde fala o locutor. Conseqüentemente, se há um enunciador que nega um ponto de vista, há um outro enunciador situado em outro lugar que seria capaz de sustentar o ponto de vista contrário.

Após distinguir as vozes que “falam” no texto e imputá-las a determinados perfis de enunciadores, analisamos sobre o que falam esses enunciadores, que tipos de temas são colocados em discussão e que tipos de embates se colocam em seus enunciados.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para este artigo, traremos alguns exemplos de enunciados atribuídos a cada perfil de enunciador⁸ seguidos da análise desses enunciados.

Enunciador Gerenciador

O enunciador gerenciador se posiciona de um lugar discursivo no qual os temas que interessam à sua posição se referem ao modelo de EaD concebido em sua generalidade. Para ele, a concepção para EaD não advoga a tecnologia da informação como suporte de ensino, mas realizar-se-á por tecnologias diversas que atendam principalmente à agilidade do processo, o que está em ponto de vista subjacentes enunciados como *Montam-se cursos a distância de qualidade em dois ou três meses (6)* ; *As instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas só em material impresso (18)*; *[Os programas a distância] podem abrir mão da qualidade ao apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos (12)* . Em tais enunciados, a EaD apresenta uma natureza retrógrada, pois além de se referir ao material impresso como única fonte de modelos para a implantação do projeto, o uso de tecnologias diversas e suas combinações, na visão do enunciador, parece comprometer o que ele chama de qualidade.

A visão de qualidade que apresenta é assim fruto do acaso, não se filia nem ao projeto tecnológico nem à experiência, tendo em vista que os cursos a distância podem ter qualidade e serem produzidos em dois ou três meses. O enunciador não apresenta uma visão sobre o trabalho docente.

Em termos de regulamentação, sua preocupação está centrada em questões de gestão institucional sugerindo um modelo digamos “flexível” para que o aluno possa encurtar seu tempo de estudo.

O perfil de gerenciador reúne pontos de vista sustentados por um enunciador que não se posiciona em relação ao trabalho do professor nem do tutor.

⁸ A pesquisa completa intitula-se “Sentidos para a Docência nos Discursos Oficiais sobre Educação a distância” e pode ser acessada no endereço http://www.bdted.uerj.br/de_busca/arquivo.php?codArquivo=671.

ENSINO DE LITERATURA

Enunciador Experienciador

As enunciações atribuídas ao perfil de enunciador caracterizado como *experienciador* se referem ao conjunto de afirmativas que se reportam ao lugar discursivo que aponta para a prática docente. Nesse sentido, uma primeira observação a fazer é a de que o trabalho docente é tema apenas desse enunciador que apresenta três argumentos diferentes para o trabalho docente em EaD: primeiro, aponta para a forma de construção de conhecimento realizada integralmente com a ajuda do professor “*O aluno constrói conhecimento com a ajuda em tempo integral do professor*” (ponto de vista afirmativo 2), ou seja, de acordo com o enunciador, a presença do professor é fundamental; o segundo, aponta os programas em EaD apresentados como novos sistema de ensino, mas que, diante da visão do enunciador, são mera transposição do presencial *Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância (...) são mera transposição do presencial* (ponto de vista afirmativo 11); o terceiro argumento sobre o trabalho docente a que nos referimos é o que demarca uma posição de reafirmação sobre o fato da incerteza do papel do professor diante da tecnologia *Cursos a distância têm professores* (ponto de vista afirmativo 14). Diante de concepções de ensino que privilegiam um número reduzido de professores face a um quantitativo maior de tutores para orientar os alunos, instala-se na sociedade a dúvida: onde se situa o trabalho do professor em EaD?

A essas incertezas trazidas para o texto, o enunciador se posiciona advogando que *cursos a distância têm professores*. No enunciado¹⁴ “*como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores*”. Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância, a negação polêmica está caracterizada como um discurso relatado. De acordo com a descrição da teoria de Ducrot (1987), a partir de um locutor – inscrito pela marca de 1ª pessoa – se insere uma enunciação relatada ocorrida em outra enunciação. O discurso relatado é, pois, uma enunciação sobre outra enunciação. Nesse enunciado, a ruptura sintática entre a voz do locutor e da enunciação relatada está marcada tipograficamente pelas aspas, o que, segundo Kerbrat-Orecchioni (1987), é visto como *uma maneira hábil por ser indireta de sugerir o que se pensa, sem neces-*

sitar responsabilizar-se por isso (Kerbrat-Orecchioni. In Maingueneau, 1987). Ao delimitar o que é a voz do outro, o locutor se distancia do que é dito e caracteriza sua enunciação como uma reprodução fiel daquilo que relata. Daí concluímos que o locutor realiza, simultaneamente, a inscrição de uma enunciação da qual se distancia e a inscrição de uma negação polêmica, que põe em discussão dois pontos de vista em controvérsia: *cursos a distância têm professores* em oposição à *cursos a distância não têm professores*. O enunciado negativo é atribuído ao locutor, pois é ele quem organiza os pontos de vista da controvérsia, que nesse enunciado se assimila ao sujeito empírico da enunciação o autor do texto, isto é, a própria Secretaria de Educação, porém, ao atribuir o enunciado polêmico a um discurso citado, o locutor se desresponsabiliza pela controvérsia que instala no discurso. Desta forma, esse enunciado negativo polêmico apresentado em discurso relatado nos levou a uma reflexão de ordem teórica: apresentar uma negação polêmica em discurso relatado é uma estratégia utilizada pelo locutor para se distanciar do debate que instala em seu discurso, atribuindo a outrem o ponto de vista sustentado pela negação polêmica. Fato semelhante ocorre no enunciado 1 “*Qualidade não é obra do acaso*. Resulta de intenção, esforço e competência” no qual a negação polêmica também aparece inscrita em discurso relatado, distanciando o locutor do debate que institui.

A visão de qualidade em EaD apresentada pelo enunciador experienciador é obtida pela experiência docente presencial *a experiência em cursos presenciais é suficiente para garantir a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação* (ponto de vista subjacente 16). Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, o enunciador advoga que cursos em EaD têm professores e esses docentes do ensino presencial serão os mesmos que irão atuar a distância. Para ele, a docência em EaD não se difere da realizada em salas presenciais, e o fundamento da EaD é tratado como *O princípio mestre é o que se trata apenas de tecnologia ou formação* (ponto de vista subjacente 5). Além disso, sua visão em relação a esse modelo de ensino é reducionista, pois para ele *Educação a distância quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações* (ponto de vista subjacente 10). Logo, para o enunciador *experienciador* tal modelo de ensino se equipara ao *curso supletivo*.

ENSINO DE LITERATURA

No que tange à visão de ensino, enfatiza o embate entre educação presencial e educação a distância. Para ele, essa dicotomia entre o presencial e o ensino a distância há de existir em qualquer época, porque, *Em educação, sempre haverá a distinção entre as atividades de aprendizagens presenciais e atividades de aprendizagem a distância* (ponto de vista subjacente 3). Essa visão está calcada pela concepção de ensino que aparece em seus enunciados e da posição que assume de docente ao enunciar que *Para muitos alunos parece ser fácil estudar a distância. E na verdade é fácil mesmo* (ponto de vista subjacente 21). De certo, faz ver certa representação do dizer dos alunos em relação ao ensino a distância, que ratifica.

Esse embate entre educação presencial e educação a distância aponta para uma visão de ensino que traz das duas modalidades de ensino e o situam no discurso como um *experienciador* pessimista e insatisfeito com o trabalho e ensino a distância.

Enunciador Leigo

O enunciador leigo apresenta uma visão para EaD que se alinha ao ponto de vista sustentado pelo enunciador *experienciador* quando afirma que *Educação a distância é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas* (ponto de vista afirmativo subjacente 8). Dessa forma o encurtamento do tempo se caracteriza não como uma possibilidade advinda da “experiência” do aluno, como afirma o enunciador *gerenciador*, mas dos objetivos e moldes em que o ensino se apresenta. Nesse sentido, sua enunciação tem um “tom” de denúncia e é pouco ameno. Sua visão de EaD parece coincidir com a visão do enunciador *experienciador* quando advoga que *Educação a distância é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância* (ponto de vista afirmativo subjacente 13).

Contudo, é o único enunciador que apresenta tema relacionado à tecnologia de informação disposta na rede sobre a qual apresenta uma perspectiva desqualificadora *Tecnologias de ponta eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábi-*

tos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida (ponto de vista afirmativo subjacente 7). A tecnologia é entendida como razão para a diminuição de habilidades no domínio escrito e falado e ratifica uma concepção de ensino voltada para a massificação, pois não oportuniza as estratégias para desenvolver habilidades que são aqui desqualificadas e desnecessárias.

CONCLUSÕES

A partir das análises, podemos observar que os sentidos de ser professor no texto constroem a imagem de uma prática em EaD que atualiza uma imagem de professor que, apesar de experiente, não domina os suportes tecnológicos e por isso igualaria Educação presencial e a distância. O professor que domina o suporte tecnológico se subjetiva tutor. No que tange ao trabalho do tutor, em nenhum perfil de enunciado o trabalho do professor se opõe ao trabalho do tutor. O pólo de discussão se situa em questões que dizem respeito, principalmente, ao exercício docente e à gestão institucional. Nesse aspecto, frisa-se que, a partir da marca linguística *não* a demarcação das vozes enunciativas, não apresentou nenhum enunciado onde o termo *tutor* fosse pólo de uma controvérsia.

O sentido do trabalho docente em EaD se institui pelo embate com o professor presencial, e não pelo embate com o tutor. Dessa forma, o trabalho do tutor se solidariza com o trabalho do professor. A negação polêmica, desta forma, apresenta dois pólos em oposição: o professor presencial desqualificado e o professor a distância visionário, excêntrico que atua como tutor. O tutor está subordinado ao professor, já que este é o sujeito responsável por uma disciplina ou conteúdo. Para além das designações, existe o sujeito que orienta o processo de ensino-aprendizagem, na modalidade presencial, ele se chama professor e, na modalidade a distância, se chama tutor. As representações implicadas nessa distinção apontam que o primeiro seria aquele destituído do aporte tecnológico. Ou seja, o professor assume a identidade de tutor quando é capaz de interagir com os alunos pela internet, de motivá-los à auto-aprendizagem e isto implica assumir que o *professor não o seja*. Desta forma, sua representação fica delegada à supervisão dos conteúdos aprendidos e sua experiência

ENSINO DE LITERATURA

como docente presencial já não serve aos propósitos do ensino a distância.

Desta forma, os sentidos do trabalho docente em EaD se inscreve como uma prática de orientação de estudo na qual a relação entre professor, aluno e tecnologia se constitui uma relação ineficaz. O tutor vem preencher uma lacuna de estímulo para a auto-aprendizagem que a prática docente não possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras. **In:** *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional: política, história e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. São Paulo: Pontes, 1997.

———. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

———. *Gênese dos discursos*. Paraná: Criar, 2005.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ORLANDI, E. Do sujeito na História e no Simbólico. **In:** *Discurso e texto e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. **In:** *Mots, presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques*, nº 9, out., 1984, p. 7.

ROCHA, Décio. Polifonia em enunciados negativos: Vozes que habitam o dizer "Não". **In:** *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 14, nº 1, fev. São Paulo: Educ, 1998.

———. *Análise do discurso: Introdução à problemática enunciativa e à análise crítica do discurso*. Notas de aula expositiva, 2006.

SABOYA, Jorge; WERNECK, Angela e MARQUES, Maristela. *Legislação educacional comentada*. Rio de Janeiro: JASP, 2002.

SANCHO, Juana María (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

WILLIAMS, R. *Keywords*. Londres: Fontana, 1976.

ENSINO DE LITERATURA

ESTRATÉGIAS PERSUSIVAS DA LINGUAGEM HUMORÍSTICA: ANÁLISE DE CARTUNS EDUCATIVOS

Sílvia Bragatto Guimarães (UFES)
silviabragatto@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A LINGUAGEM DO HUMOR

O estudo do humor não é recente, muitos autores de diversas áreas do conhecimento têm se interessado pelo assunto. O tema já foi abordado pela sociologia, pela antropologia, psicologia e, mais recentemente, pela linguística.

Na história do estudo do humor, as ciências interessaram-se pelo assunto, pois afirmavam pertencer ao homem questões relacionadas ao riso e ao humor, pois acreditavam ser o humor um produto cultural de uma sociedade, pensavam, ainda, que os chistes eram constituídos pela mesma linguagem inconsciente dos sonhos e que fatores linguísticos são, muitas vezes, responsáveis pela produção de humor em algumas piadas etc.

O objetivo deste artigo é analisar três cartuns premiados no I Festival Internacional do Humor em DST e AIDS. Desse modo, apresentamos, a seguir, uma pequena resenha bibliográfica de alguns dos principais autores que publicaram obras sobre o assunto, focalizando apenas os pontos referenciais dos estudos feitos. Autores como Bergson (1987) e Possenti (2000) trazem contribuições para entendermos como é constituída a linguagem do humor.

Bergson (1987)

Henri Bergson (1987) publica em 1900 um estudo sobre o riso e sobre a significação do cômico, e vem acrescentar aos estudos anteriores sobre o humor que “*não há comicidade fora do que é propriamente humano*” (Bergson, 1987, p. 12). Para explicar sua teoria, diz que uma paisagem pode ter várias características, pode ser bonita, feia, porém jamais será risível. Rimos de um animal, porque nele vemos algo de humano, uma expressão ou atitude parecida com a do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

homem. Não que só podemos rir do que é humano, mas nosso riso sempre terá alguma relação com o homem.

O autor nota, ainda, que o riso é quase sempre acompanhado da insensibilidade, tem como ambiente natural a indiferença. “*Isso não significa negar, por exemplo, que não se possa rir de alguém que nos inspire piedade, ou mesmo afeição: apenas, no caso, será preciso esquecer por alguns instantes essa afeição, ou emudecer essa piedade*” (Bergson, 1987, p.12).

Bergson (1987) divide o cômico em três grupos:

a) Comicidade das formas e dos movimentos

O automatismo, a rigidez, o hábito adquirido são traços fisionômicos que podem provocar o riso. A comicidade dos movimentos, por sua vez, pode estar nos gestos do corpo humano que nos remetem a um simples mecanismo, por exemplo, os gestos repetidos de um político durante um discurso.

b) Comicidade de situações e de palavras

Para explicar esse grupo, Bergson busca elementos do teatro que, para ele, explicam a vida. Acredita que o cômico está em repetições de situações e expressões, na inversão de papéis (“filha dando conselhos ao pai”) e de frases etc.

c) Comicidade de caráter

Para o cômico desse último grupo acontecer, Bergson diz que não pode haver sentimentos compartilhados. “*Só quando outra pessoa deixa de nos comover é que começa a comédia. Começa o enrijecimento contra a vida social*” (Bergson, 1987, p. 73). O autor alerta ainda para o fato de que o riso pode ser uma espécie de castigo. Através do riso a sociedade pune aquele que infringiu suas regras. Há no riso uma “*intenção inconfessada de humilhar, e com ela, certamente, de corrigir, pelo menos exteriormente*” (Bergson, 1987, p. 73).

Possenti (2000)

Possenti (2000) inicia sua obra, afirmando que não pretende explicar o que as piadas significam, mas como funcionam. Acredita que as piadas podem ser encaradas como “peças linguísticas”.

Para o autor, é interessante estudar as piadas “*porque praticamente só há piadas sobre temas que são socialmente controversos*” (2000, p. 25), são uma espécie de sintoma, “*operam fortemente*

ENSINO DE LITERATURA

com estereótipos” (2000, p. 26), possibilitando um bom estudo sobre as representações, e, por último, porque elas são “*veículo de um discurso proibido*” (2000, p. 26), que não se manifestaria, por exemplo, numa entrevista.

Possenti acredita que o humor da piada pode estar situado em diversos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, lexical, dêixis, sintaxe, pressuposição, inferência, conhecimento prévio, variação linguística e tradução, enquadrando as piadas de sua análise nesses dez níveis citados acima.

Percebemos que o autor tenta entender o funcionamento da piada apenas com instrumentos linguísticos, mas que às vezes utiliza noções culturais e ideológicas para entender como se dá o efeito de humor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Máximas Conversacionais – Grice (1982)

Nossos diálogos, normalmente, não consistem em uma sucessão de observações desconectadas, e não seria racional se assim fossem. Fundamentalmente, eles são, pelo menos em até certo ponto, esforços cooperativos, e cada participante reconhece neles, em alguma medida, um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita (Grice, 1982, p. 86).

Grice (1982), ao perceber uma lógica que rege a conversação, e que os diálogos são esforços cooperativos, formula o Princípio da Cooperação que estabelece: “*Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo projeto ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado*” (Grice, 1982, p. 86).

No desenvolvimento de seu princípio, Grice divide em quatro categorias regras normalmente seguidas pelos participantes da conversação, como se pode observar a seguir:

1. Máxima da Quantidade

1.1 Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido.

1.2 Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

2. Máxima da Qualidade

- 2.1 Não diga o que você acredita ser falso.
- 2.2 Não diga senão aquilo para que você fornecer evidência adequada.

3. Máxima da Relação

- 3.1 Seja relevante

4. Máxima do Modo

- 4.1 Seja claro
 - 4.1.1 Evite obscuridade de expressão
 - 4.1.2 Evite ambiguidade
 - 4.1.3 Seja breve
 - 4.1.4 Seja ordenado

O autor percebe, porém, que nem sempre essas máximas são respeitadas, e a violação dessas regras gera uma implicatura conversacional, que não deve ser entendida pelo ouvinte como ingenuidade do falante. O falante, ao violar uma máxima, tem sua intencionalidade. O ouvinte, através da implicatura, pode detectar por inferência o motivo da quebra de uma máxima e, ainda, o que o falante quis dizer.

O PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO E A LINGUAGEM DO HUMOR

A linguagem do humor atua em um modo não *bona-fide* de comunicação (Raskin, 1985), ou seja, não é caracterizada pelas mesmas regras de um diálogo ou de uma fala utilitária. Dessa forma, desrespeita, quase sempre, as máximas conversacionais de Grice (1982), gerando uma implicatura, que deve ser percebida pelo leitor que tem consciência de estar diante de um texto de humor.

Textos que operam com ambiguidades, com frases breves, pouco informativos, sem relevância são comuns quando se trata de textos humorísticos, e são essas, muitas vezes, as estratégias para se obter o riso, de produção de humor.

ENSINO DE LITERATURA

Semantic Mechanisms of Humor – Raskin (1985)

Muitas teorias linguísticas foram criadas para se entender melhor situações comuns de comunicação. Raskin (1985), na obra "Semantic Mechanisms of Humor", cria uma teoria semântica utilizando muitas dessas teorias na análise de piadas, material que não se caracteriza por um modo usual de comunicação.

A teoria de Raskin é baseada na oposição de scripts, em paradoxos. Para ele, a piada (ou texto humorístico) irá veicular a oposição de scripts, apesar de essa simples oposição não garantir o humor. Toda piada é, de certa forma, ambígua, mas nem todo texto ambíguo é de humor.

Raskin estabelece as seguintes condições para que o texto seja considerado de humor:

- a) Uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* para o modo não *bona-fide*;
- b) O texto ser humorístico;
- c) Dois scripts parcialmente sobrepostos e compatíveis com o texto;
- d) Uma relação de oposição entre esses dois scripts;
- e) Um gatilho, óbvio ou implícito, fazendo a mudança de um script para outro.

Sendo que, duas condições são essenciais em texto de humor:

- a) Ser compatível, em seu todo ou em parte, com dois diferentes scripts;
- b) Os dois scripts devem apresentar as seguintes oposições: real/não-real, esperado/não-esperado e plausível/não-plausível.

A mudança do modo *bona-fide* para o não *bona-fide* de comunicação acontece com a quebra das máximas do Princípio da Cooperação de Grice (1982). Raskin, ainda, baseia-se em noções com Pressuposição, Atos de Fala, além das Implicaturas, utilizando conceitos das disciplinas Semântica e Pragmática na formulação de sua teoria do humor verbal, exemplificada por ele por meio de piadas que, para ele, são de três tipos, piadas de humor sexual, étnico e político.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Transfere, por exemplo, as noções dos Atos de Fala (Speech Act) para a criação dos Atos de Humor (Humor Act). E, para o autor, seis fatores são característicos dos Atos de Humor:

- a) *Speaker and Hearer* – O primeiro fator é a participação de indivíduos humanos, um falante e um ou mais ouvintes.
- b) *Stimulus* – Um estímulo de humor deve ser desenvolvido e percebido.
- c) *Experience* – A experiência de vida dos participantes também é um fator importante.
- d) *Psychology* – Este fator, embora importante, não é necessário segundo RASKIN (1985), que é o tipo psicológico do participante dos Atos de Humor.
- e) *Situation* – O quinto fator é a situação, ou seja, o contexto em que ocorre os Atos de Humor.
- f) *Society* – Por fim, temos o fator sociedade, pois todo Ato de Humor, para Raskin (1985), ocorre dentro de uma certa cultura que pertence a uma certa sociedade.

ANÁLISE DE CARTUNS EDUCATIVOS

Cartum 1



ENSINO DE LITERATURA

No primeiro cartum apresentado, de autoria de Luscar / SP, são vários os recursos visuais para persuadir o leitor, conscientizando-o da importância do uso da camisinha: a pessoa que fala é um sexólogo, o que garante seriedade e cientificismo à fala; a postura do sexólogo (a disposição de suas mãos), o copo de água, e a placa "sexólogo" servem de fundo ilustrativo para a criação desse ambiente, que nos parece um consultório médico; e, por fim, a camisinha na cabeça do sexólogo, além de outra função que veremos posteriormente, aciona a frase "sexo na cabeça".

Podemos perceber nessa peça a quebra da máxima do modo "evite ambiguidade" (Grice, 1982), mas isso não traz problemas, pois em se tratando de humor, o leitor já fica alerta para a mudança do modo *bona-fide* pra o não *bona-fide* de comunicação (Raskin, 1985) e procura operar semanticamente sobre o teor de ambiguidade textual.

"É preciso pôr a cabeça no lugar!" opera ambigualmente. O verbo "pôr" em seu sentido pleno, de localização, é bitransitivo. Quando interpretamos a frase em seu sentido sexual, isto é, quando entendemos "cabeça" como "pênis" e "lugar" como "camisinha", o verbo está empregado como sendo pleno. Já quando interpretamos a frase como "É preciso conscientizar-se", o verbo "pôr" tem seu sentido esvaziado, abstratiza-se, já que passa a ser empregado em uma expressão idiomática da língua.

Possenti (2000), ao tratar do papel do leitor no processo de leitura de textos que apresentam uma duplicidade de sentido (uma piada, por exemplo), comenta que cabe a ele detectar os dois sentidos do texto, colocando de lado o mais óbvio e tornando dominante o menos óbvio. Neste cartum, detectamos os dois sentidos, mas o problema ainda não se soluciona, pois a imagem nos confunde. Ao vermos a cabeça (rosto) do sexólogo dentro da camisinha mais um sentido vem à tona, mesmo que absurdo. Temos, então, três interpretações:

1. "É preciso pôr a cabeça (pênis) na camisinha"
2. "É preciso conscientizar-se"
3. "É preciso pôr a cabeça (rosto) na camisinha"

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Tanto a primeira interpretação quanto a segunda se complementam, pois a partir do momento que a pessoa se previne com a camisinha, "colocando a cabeça no lugar", ela prova que está se conscientizando. A terceira interpretação, provocada pela imagem e não pela frase, é só um elemento a mais para causar o riso, um jogo com a duplicidade de sentido do substantivo "cabeça".

Notamos que a frase tem um caráter incisivo, com o uso da exclamação para marcar o tom de voz do sexólogo, já que o balão não passa de língua escrita tentando passar-se por falada. E, ainda, o "é preciso" mostra a carga modal que a frase carrega, expressando uma opinião e um comprometimento da pessoa que fala diante do que fala, além de promover o envolvimento daquele com quem fala.

Se levarmos em conta a temática desenvolvida nos cartuns, não riríamos das peças, já que o tema das DST e da AIDS, em si, não é engraçado, comprovando a fala de Possenti (2000), ao dizer que o que torna uma piada ou algum texto engraçado é a forma com que o tema é abordado e não o tema propriamente. Bergson (1987), por sua vez, afirma que rimos das questões humanas, e as DST e a AIDS são algumas dessas questões, e Bergson, ainda afirma que nosso riso é quase sempre acompanhado da insensibilidade, ou seja, de um distanciamento sendo, portanto, compreensível o riso destes cartuns.

Cartum 2



ENSINO DE LITERATURA

Neste segundo Cartum, de Son Salvador/MG, a ambiguidade também é um recurso linguístico explorado a fim de provocar o riso. A máximo do modo “*evite ambiguidade*” é quebrada assim como no cartum anterior, acarretando novamente uma mudança do modo *bona-fide* de comunicação para o não *bona-fide* (Raskin, 1985).

A expressão “O lobo comeu a vovozinha, mas a história acabou bem...” tem um significado para a vovó e outro para as crianças. “Comeu” para a vovó é um verbo do mesmo campo semântico de “alimentar-se”, “mastigar”, “engolir”. Para a criança, “comeu” tem denotação sexual, ela interpreta o verbo como “transar”.

Mas, a ambiguidade não está apenas no verbo “comer”, está também na expressão “acabou bem”, que para a vovó, que lê a história da “Chapeuzinho Vermelho” para seus netos, é “não morreu”, e para as crianças é “não engravidou”, ou ainda, “não se infectou com alguma DST ou com a AIDS”, já que a temática desenvolvida nos cartuns em questão é a do HIV.

A imagem neste cartum também é grande responsável pelo cômico, pois quando vemos uma criança em um alinhamento de enquadre adulto, interpretando uma história infantil com um sentido sexual, nossa expectativa é quebrada, não esperamos que o sentido sexual seja detectado por uma criança. É este fator inesperado que causa a graça, gera o riso e estabelece uma reflexão, podemos, então, denominá-lo de gatilho (trigger) do humor (Raskin, 1985).

Percebemos, desta forma, na atuação do par de opostos esperado/não-esperado e dos scripts criança/adulto um elo com a teoria de Raskin (1985).

A comicidade no cartum de Son Salvador vem da situação de inversão dos papéis (Bergson, 1987): crianças deveriam ser ingênuas, porém percebem que a história que escutam pode, sim, ser entendida da forma que vemos na fala cochichada do personagem infantil. Aplicar a teoria de Bergson (1987) na tentativa de perceber qual o riso decorrente neste cartum não é tarefa tão fácil, acreditamos que seja um riso causado pela insensibilidade, por um distanciamento da situação (Bergson, 1969).



O terceiro e último cartum analisado é de Nani/RJ. No plano visual, temos três personagens, que parecem ser estudantes adolescentes, por estarem todos de branco, uniformizados, com os braços para trás – disciplina exigida numa escola –, conjugando todos juntos, num balão uníssonos, o “verbo” “camisinha”.

Os recursos linguísticos de persuasão, neste cartum, são diferentes dos outros. Aqui não temos ambiguidade linguística nem visual. Temos uma mudança categorial do substantivo “camisinha” para o verbo “camisinha”. E, transformar um nome em verbo, pode ser um argumento de que o ato de usar camisinha, de “camisinha” é algo que todos devem praticar, todas as pessoas verbais: eu, tu, ele, nós, vós, eles. E, por ser algo comum a todos, o nome transformou-se em verbo, em ação.

Aplicar os estudos de Raskin (1985) e de Grice (1982) neste cartum é uma tarefa difícil. Podemos notar que, diferentemente dos outros cartuns, esse é bem menos engraçado, não há sentidos a serem detectados pelo leitor (Possenti, 2000), pois a ambiguidade não é um recurso explorado pelo autor do cartum. Também não encontramos a sobreposição dos scripts (Raskin, 1985) e nem um efeito surpresa. O riso, embora ocorra, provavelmente será mais contido que o riso decorrente dos cartuns de Son Salvador e de Luscar, um riso mais aproximado do sorriso.

ENSINO DE LITERATURA

De acordo com a classificação de Possenti (2000), temos, provavelmente, um humor que se encaixe no nível morfológico, já que o recurso humorístico utilizado nesta peça é uma mudança de classe. Com o uso do neologismo “camisinhar”, vemos um cartum em que a preocupação de conscientizar o leitor e de educá-lo está de forma bem mais marcada que nos cartuns anteriores, abdicando, com isso, de um humor mais exagerado e dando preferência a um modo mais didático de abordar a temática.

Afirmar, certamente, que o cartum quebra com alguma máxima conversacional prevista por Grice (1982), é mais complicado, apesar de que criar um novo vocábulo é, de certa forma, um desrespeito às regras conversacionais cotidianas (Grice, 1982), comprovando a teoria de que o humor atua mesmo em um modo não *bona-fide* de comunicação (Raskin, 1985). O aspecto criador é uma das características inseparáveis do texto de humor, e neste cartum, percebemos o aspecto criador na criação do vocábulo “camisinhar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão de nosso trabalho, podemos chegar a alguns resultados. Inicialmente, como critério de seleção do nosso *corpus*, escolhemos cartuns que veiculassem uma temática sexual, tratando das DST e da AIDS, que tivessem caráter verbal, ou seja, a presença do balão. Com o decorrer da pesquisa, portanto, pudemos constatar que as peças de cartuns apresentam semelhanças que vão além das expostas acima, como as estratégias de produção de humor utilizadas na construção dos cartuns: os três atuam num modo não *bona-fide* de comunicação (Raskin, 1985), quebram, portanto, com as máximas conversacionais (Grice, 1982), apresentam um riso decorrente das palavras e das situações, e de questões humanas (Bergson, 1987), e dois deles utilizam ambiguidade como recurso de convencimento e humor.

No plano da imagem, podemos notar que cada cartum constrói seu ambiente de acordo com alguma instituição, trabalhando com a escola, com a família e com o hospital. E, trabalhar com instituições é uma estratégia para conseguir que uma moral seja passada, que a peça seja bem sucedida, pois os cartuns têm, todos, caráter e-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ducativo. Uma fala vinda de um sexólogo, de uma vovó, ou de estudantes tem maior credibilidade, se por acaso viesse de figuras que não transmitem confiança.

A temática é adulta, mas percebemos que dois dos cartuns trabalham com personagens infantis e adolescentes, quebrando um pouco com a idéia de que a sexualidade é assunto exclusivo do universo adulto. Com a noção de que ela está presente em todas as faixas etárias, uma educação sexual é fundamental desde cedo, para evitar, dessa forma, doenças tão desagradáveis quanto as que são expostas nas peças.

De forma bem humorada e educativa, em distintas situações e através de diferentes personagens, a “moral” é passada aos leitores. Concluimos, então, que a intenção de convencer o leitor de algo, no caso, alertá-lo para a importância do uso da camisinha na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, inclusive da AIDS, é bem sucedida nos cartuns analisados.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *O riso*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GRICE, Paul H. *Lógica e conversação* (trad. João Wanderley Geraldi). In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística: Pragmática*. Campinas, v. 4. 1982.

POSSENTI, Sírio. *Humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras. 2000.

RASKIN, Victor. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company. 1985.

ENSINO DE LITERATURA

FILOSOFIA E MPB: A LINGUAGEM POÉTICA MUSICAL E O ATO DE PENSAR NA FORMAÇÃO HUMANA PÓS-MODERNA BRASILEIRA

Giovane do Nascimento (UNESA e UERJ)

Será que apenas Os hermetismos pascoais
E os tons, os mil tons Seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão Dessas trevas e nada mais.

Caetano Veloso

Este ensaio pretende apresentar um momento interessante que ocorreu na minha trajetória como professor de filosofia, provocado por meus alunos quando me propuseram relacionar filosofia e música, principalmente ao saberem da minha paixão por esta arte. Em princípio, em função do meu modelo de formação, mostrei-me reticente por dois motivos: em primeiro lugar, e hoje retrospectivamente entendo como fui conservador, acreditava que o espaço da sala de aula deveria ser reservado à reflexão, ao “trabalho intelectual”, ao ofício de pensar e que a aproximação da arte poderia ser um convite à dispersão; em segundo lugar, temia por não obter êxito em meu projeto, afinal, como conciliar música e filosofia? Quais artistas deveriam constar? Não poderia estar banalizando o estudo da filosofia? Como instaurar situações que exigissem paciência conceitual capaz de provocar reflexão e argumentação sobre o que estava sendo proposto? Embora saibamos da importância da arte para o processo de formação humana, são raros os exemplos na educação brasileira de movimentos que conseguiram consolidar uma prática educativa harmonizando uma integração entre arte e educação, e, principalmente, fundamentando teoricamente as suas ações.

O desafio apresentado pelos alunos foi, de certa maneira, um móbil para o meu interesse por um modo de ensinar a filosofia sem o compromisso de formar especialistas do pensamento, mas buscando simplesmente um retorno a uma experiência ingênua e, no entanto, a mais originária de lidar no mundo – a atenção à evidência. Por outro lado, num momento em que educação é confundida com instrução, em que ecoa insistentemente o monológico discurso de instituições

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de ensino que entendem a formação humana como mera formação de mão-de-obra, poderia parecer inoportuno compreender a formação humana como algo mais do que formação para o trabalho. Contudo, entendi como seria fundamental aceitar o desafio do encontro de um saber desinteressado, sem utilidade e movido pelo ócio.

Um autor que me proporcionou uma reflexão interessante foi Ricahrd Shusterman em seu livro *Vivendo a arte* – o pensamento pragmatista e a estética popular. Nesse texto, Shusterman realiza uma análise do que ficou conhecido como cultura popular orientando-se pelo pragmatismo estético americano de John Dewey elaborada nos anos 30 com intuito de possibilitar, através de um confronto entre filosofia analítica da arte e pragmatismo, uma compreensão das filosofias estéticas americanas contemporâneas.

A importância desse procedimento era o desenvolvimento de um potencial democrático, considerando as forças de expressões artísticas que são capazes de possibilitar profundas reflexões sem, contudo, recorrerem a hermetismos, erudições academicistas que mais nos impede de pensar do que aceitar o desafio de estar exposto ao mundo. O próprio Shusterman já havia observado, no prefácio à edição brasileira do livro acima citado, que essa espécie de antropologia estética deveria ser estimulada no Brasil, principalmente pela riqueza das dimensões experimentais e corporais, mas, sobretudo, pela participação na vida social e seu frequente engajamento político capaz de contribuir para uma legitimação estética.

Em minhas oficinas em sala de aula pude atestar a profundidade de reflexão oferecida por movimentos culturais brasileiros como o tropicalismo, rico em experiências culturais além de corajoso por sua síntese de tendências musicais e valores culturais. A resistência da obra de Chico Buarque de Holanda através do seu talento de driblar as pernas duras da ditadura militar, é só mais um, entre tantos exemplos que pude me servir para a partir de temas presentes em *Roda Viva*, *Bom conselho*, *Apesar de você* entre outras canções me desvencilhar de conceitos aparentemente estéreis e estendendo-os ao social, ao político tangenciando fatos, ocorrências, pessoas.

A lição que aprendi foi a de que as canções não serviram como meros enfeites, adornos, numa palavra ilustrações. Curiosamente, tais canções apresentaram-se como pensamentos. *Roda Viva* não foi

ENSINO DE LITERATURA

entendida como mera ilustração do tema da dialética, ou como um pretexto para o estudo de grandes pensadores como Marx, Hegel ou Heráclito, ao contrário ela já se impunha como um pensamento.

Embora saibamos que não há nenhuma originalidade num tal projeto, tendo em vista as inúmeras contribuições neste sentido, quando temos a experiência de efetivá-lo sentimos uma estranha sensação de estarmos realizando algo novo, ou pelo menos de vivenciar a fantástica experiência de possibilitar um instante de criação.

O ensino da filosofia já se coloca de saída como um desafio uma das questões com presença obrigatória nos cursos introdutórios à filosofia é a famosa pergunta: pra que serve isso? A questão aparentemente inconveniente é, na verdade, uma das mais antigas preocupações dos filósofos.

O tema da utilidade da filosofia já aparece com o próprio Aristóteles em sua *Metafísica* no livro A 2, 20-25. Ao expor a natureza da filosofia, ele nos orienta a buscar o saber sem uma conotação utilitária, mas, antes, pelo prazer do conhecimento. Aristóteles nos diz no início de sua *Metafísica* que todo homem deseja naturalmente o saber, e, além disso, deleita-se com o conhecimento. A própria palavra latina *Sapere* tem no seu significado a relação com sabor, ou, a degustação, nesse caso saborear o conhecimento. Às vezes acho que o *menu* oferecido por nós professores talvez esteja um pouco salgado demais, ou insípido demais, ou ainda, o que é pior, fora do prazo de validade.

Por outro lado, sabemos que para certo tipo de saber possuir a sua cidadania reconhecida, deve cumprir algumas exigências impostas pela nossa sociedade, tais como: uma finalidade prática ou uma utilidade imediata e palpável. O incômodo causado pela filosofia é notório, afinal, o que dizer de um saber que não se propõe a produzir algo objetivo? Mesmo no caso das artes podemos ver os quadros, vendê-los ou comprá-los, assim como negociamos a produção musical, peças de teatro entre outras atividades. Mas a filosofia, como filha do ócio, de maneira impertinente atreve-se a não apontar claramente seu ofício, e ainda estranhamente insiste no valor de seu percurso em prejuízo da chegada. Prefere interrogar insistentemente a ter que oferecer uma resposta final e, como Sócrates, orgulha-se de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

enunciar ironicamente que nada sabe, encaminhando seus interlocutores a suas próprias respostas, ou o que é pior a suas aporias.

Uma mudança de perspectiva no ensino da filosofia em certa medida significa, em que pese o desgaste da palavra, uma mudança de paradigma, de crenças por mais paradoxal que possa parecer há quem acredite em única possibilidade de falar filosofia. Em nome de uma clareza conceitual, ou do entendimento da filosofia como uma simples análise de conceitos, outras formas de pensamento foram sendo simplesmente marginalizadas.

No entanto, esse embate tem sido reeditado com frequência preconizado desde as primeiras crises da Metafísica, ou a crise dos grandes relatos, das teorias que procuravam explicar unitária e monologicamente, o sentido da existência. Na base da discussão o que esteve presente e sempre estará é a relação entre ser e mundo e a maneira em que este ser-no-mundo se constitui, seja no esvaziamento de si pela alienação, seja na luta pela ultrapassagem para além de si mesmo, ou do humano que se constitui como projeto. Em certa medida as mudanças trazem na base uma alteração na visada de mundo.

Um momento interessante na história do pensamento foi o episódio da mudança de concepção sobre o conhecimento sensível a partir do século XX. Inúmeras críticas foram endereçadas à tradição moderna sobre o conhecimento empírico e da compreensão do acesso às coisas, ou objetos na realidade. Em geral essas críticas têm como ponto de partida a fenomenologia de Edmund Husserl, além, é claro, da Psicologia da Forma ou teoria da *Gestalt*, que contribuíram fortemente para essa alteração do conceito de conhecimento. No entanto, como dirá Merleau-Ponty no prefácio de seu livro *Fenomenologia da percepção*:

Ela [fenomenologia] está a caminho desde muito tempo; seus discípulos a reencontraram em todas as partes, em Hegel e em Kierkegaard, seguramente, mas também em Marx, em Nietzsche e Freud (Merleau-Ponty, 2006, p. 2).

Se me permitem pretendo examinar aqui, até onde a exiguidade deste ensaio me permite, o esforço de Merleau-Ponty na tentativa de superar a herança ontológica deixada pela tradição metafísica, mais especificamente da fissura promovida por Descartes que, a partir do *Cogito*, inaugura um distanciamento entre sujeito e objeto pro-

ENSINO DE LITERATURA

porcionando as mais variadas sortes de desvios teóricos, responsáveis em grande parte por duas grandes vertentes: o empirismo cientificista, ou o objetivismo coisificante; e o idealismo abstrato, que Merleau-Ponty irá denominar o “pensamento de sobrevoos da filosofia”.

Segundo Gerd Bornheim, “a inserção do homem no mundo” constitui para Merleau-Ponty o tema central de sua obra (Bornheim, 2001, p. 103). No entanto, poder-se-ia perguntar em que consiste tal inserção? Seria o homem reduzido à categorias materiais econômicas, tal como é defendido pelo marxismo? Caberia reduzir este homem a aspectos neurofisiológicos como pretende atualmente a neurociência?

Por outro lado, não se trata de compreender o homem, como tantos autores entenderam, como um ser-no-mundo, ou ainda de descrever o que é esse homem e o que é esse mundo. O que pretende Merleau-Ponty é o mergulho numa instância ainda mais básica do homem no mundo, numa palavra, pretende averiguar como se dá a relação entre consciência e mundo, procurando observar a conaturalidade de tal relação.

No prefácio da *Fenomenologia da Percepção*, ao expor o seu método fenomenológico, ele procura encaminhar sua abordagem para a “fundação do ser” e não a explicitação de um ser anterior, como fez a Metafísica tradicional ao investigar a possibilidade de um “ser enquanto ser”, um ser primeiro, mais eminente que os seres do mundo sublunar. Para ilustrar tomemos a passagem da *Metafísica* de Aristóteles onde ele apresenta a seguinte definição: “o ente se diz de vários modos; mas todo ente se diz em ordem a um só princípio” (*Metafísica IV*, 1003b-5)

Os equívocos da tradição podem ser observados ainda, por exemplo, na hipostasiação das idéias por Platão, promovendo uma duplicação de mundos no intuito de elucidar a contingência das coisas no devir do mundo sensível, resolvendo-as num mundo inteligível de formas ou idéias “verdadeiras” e perfeitas das coisas, e que, no entanto, só poderiam ser acessíveis pela alma através de um processo de ascese, concomitante a uma purificação da alma. Esse modo de acesso nunca ficou totalmente claro, o que possibilitou várias leituras de Platão, inclusive aproximando-o de um certo misticismo, o

que ocorreu no período dos neo-platônicos⁹. Platão procurava explicar o que é o ser, a partir de uma realidade exterior aos aparentes, aos seres visíveis. O fato de duplicar o mundo em sua cosmologia custou caro a Platão, o que lhe proporcionou numerosas críticas. Aristóteles, embora tenha evitado o erro cometido por seu mestre, rejeitando a tese da duplicação de mundos, compromete-se, contudo, com um realismo ingênuo. O equívoco se deu na medida em que, ao tentar responder a pergunta, o que é a realidade? Ou o que é o ser? Parte da compreensão de que tais seres possuiriam uma existência em si mesmos e, que se ofereceriam ao pensamento tal como são. Os objetos existiriam no mundo exterior a mim e bastaria, por um processo de abstração, apreender a essência desses objetos.

Não foi muito diferente o que ocorreu na modernidade com René Descartes em suas *Meditações Metafísicas*. Como dissemos, uma das tarefas fundamentais de Merleau-Ponty consistiu na tentativa de superação da dicotomia entre sujeito-objeto. Para tanto, foi necessário orientar sua crítica para o “apanágio Metafísico” que se empresta ao *Cogito*.

O empreendimento cartesiano propiciou uma série de análises de tal forma esquizofrênica que reduziu a tarefa da investigação filosófica a determinação do que seja o objeto ou o mundo, a partir de representações do sujeito. A cisão entre sujeito cognoscente e realidade, possibilita o que Merleau-ponty denominou de “estrbismo da ontologia ocidental” (Merleau-Ponty, 1964, p. 219). A dicotomia entre sujeito e objeto inaugura o equívoco de compreensão da relação entre consciência e mundo apresentando duas vertentes. Por um lado, como dissemos, reduz as relações de mundanidade à meras idéias ou conceitos de mundo, o que Merleau-Ponty irá chamar de pensamento de sobrevoos. A perspectiva subjetivista nos conduz ao idealismo transformando o que há de real em sombras ou, nas idéias constituída pelo sujeito. Por outro lado, numa proposta inversa, o objetivismo científico que reaparece de forma contundente na atualidade (sobretudo a partir do século XX, com o advento da neurofisiologia), reduz a consciência a uma realidade epifenomênica de acontecimentos físico-fisiológicos, mensuráveis e descritos objetivamente a partir de certo instrumental científico.

⁹ Plotino, discípulo de Platão foi, sem dúvida, o principal representante desse período.

ENSINO DE LITERATURA

Se compreendermos que o homem é um ser-no-mundo, isto significa dizer que também se encontra entrelaçado por um conjunto de significações que exige sua descrição fenomenológica. O ponto de distanciamento entre Merleau-Ponty e a tradição cartesiana têm início nesse momento, pois, sendo o Cogito antes de tudo pensamento (res cogitans), as relações eu-outro, eu-coisa e eu-mundo será necessariamente mediada pelo pensamento. Resta saber em que se funda o privilégio atribuído ao pensamento? Por que possui tamanha primazia? Merleau-Ponty em sua crítica ao Cogito procura retrocedê-lo até uma instância que o faz resolver-se como experiência do mundo. Nesse sentido, afirma Merleau-Ponty:

O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento que ele tem de existir, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo, e enfim não substitui o próprio mundo pela significação do mundo (Merleau-Ponty, 2006, p. 8)

Ao que parece, a proposta refere-se a uma retorsão do argumento cartesiano do *Cogito ergo sum*, pois, antes do pensar sobre o existir, existo e, assim, antes da própria certeza do pensamento do mundo, o próprio mundo já existe.

Além do problema teórico (ou se preferir cognitivo) de acesso ao mundo, o *Cogito* também envolve-se em questões com a própria ética, na medida em que implode a possibilidade da intersubjetividade. Se existe apenas o *Eu penso* o outro se torna mera representação do *Cogito*, uma crítica interessante a ser endereçada a este enclausuramento do ser, é a de saber se afinal é possível uma linguagem privada constituída através de um procedimento absolutamente solipsista. A filosofia da consciência ao isolar arbitrariamente o sujeito e confiná-lo ao seu mundo de representações impede a relação inter-humana reduzindo-a a meras explicações convencionais, ou ainda às explicações causais baseadas em condicionamentos, mas sempre tomando como eixo o eu abstrato do *Cogito*. Deste modo, se não é possível uma relação intra-humana, se a linguagem pode ser produzida a partir de meras representações subjetivas a ética, ou a possibilidade de relação com o outro poderia por princípio ser prejudicada. Contudo, em uma passagem de *L'Œil et l'Ésprit* Merleau-Ponty nos diz:

Eis o enigma: meu corpo é simultaneamente vidente e visível. Ele que olha todas as coisas, também pode olhar-se e reconhecer naquilo que

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

vê o 'outro lado' de sua potência vidente. Ele se vê vendo, ele se toca tocando, é visível e sensível para si mesmo. É um ' si' não por transparência, como o pensamento, que pensa tudo assimilando-o, constituindo-o em pensamento – mas um ' si' por confusão, narcisismo, inerência daquele que vê, daquele que toca naquilo que toca, daquele que sente naquilo que é sentido (...). Esse primeiro paradoxo não cessará de produzir outros. Visível e móvel, meu corpo está no número das coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo e sua coesão é a de uma coisa. Mas, porque vê e se move, mantém as coisas em círculo à sua volta, as coisas são um anexo ou um prolongamento dele, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena e o mundo é feito do mesmo estofo que o corpo. Essas reviravoltas, essas antinomias são maneiras diferentes de dizer que a visão é tomada ou feita lá no meio das coisas, ali onde persiste, como a água-mãe no cristal, a indivisão do senciante e do sentido (Merleau-Ponty, 1964, p. 82-83).

Poder-se-ia questionar: afinal, não há no conceito de ser-no-mundo certa primazia? Nesse caso, Merleau-Ponty poderia ser acusado de, ao fugir da alternativa metafísica, ter enfatizado muito mais o outro lado da relação: a sensibilidade. Ou seja, ao invés de valorizar o ser inteligível, como fez a Metafísica, estaria enfatizando o ser sensível. E, assim, de qualquer modo ter-se-ia um ser mais eminente: o homem como princípio. Com efeito, Merleau-Ponty pretende ao contrário evitar a fissura ontológica promovida pela metafísica tradicional entre ser racional e ser sensível, o “dentro e o fora”, céu e terra, sujeito e objeto, ou qualquer espécie de dualismo advindo desse equívoco explicativo.

Quando o homem volta-se para sua interioridade, encontra um *Cogito* manchado de mundanidade, daí não ser possível falar em subjetividade invulnerável, acima do ser e do tempo assim como, não há o mundo sem que este se encontre numa relação com o sujeito (Bornheim, 2001, p. 113).

O *Cogito* isolado do mundo aliena-se de seu modo básico e fundamental, e só se isola por uma artificialidade arbitrária que o abstrai, o arranca de suas raízes, de seus “fios intencionais” que o ligam à cultura, à história, à vida. Desencarna-se e, ao fazê-lo, não consegue mais identificar-se. É a identidade Universal do “Eu penso, Eu existo”, no entanto, sem a marca da temporalidade e espacialidade. É pura abstração, uma identidade que vaga pelo mundo sem número de registro.

ENSINO DE LITERATURA

Para descrever essa inserção do homem no mundo é importante que se realize certo “recuo”, que nos afaste da tecitura de fios intencionais, mas, não com o intuito de nos lançar num ego transcendental isolado do mundo, o distanciamento pretende possibilitar uma manifestação mais clara “em carne e osso” do mundo percebido.

Assim, a consciência não pode ser definida de antemão como *Cogito* ou faculdade da representação, mas, sim, como *percepção*. Com essa atitude pretende-se resgatar o papel da sensação, e, sobretudo, eliminar a falsa dicotomia estabelecida entre percepção e pensamento, compreendendo a primeira como fugaz confusa e, portanto, responsável pelo nosso engano, ao passo que o segundo seria claro e distinto e, portanto, o fundamento da verdade. Como dirá Merleau-Ponty:

A percepção não é uma ciência do mundo, nem mesmo é um ato, uma tomada de posição deliberada, mas é o fundamento sobre o qual se destacam todos os atos e é pressuposto por eles. O mundo não é um objeto cuja constituição possuo em meu íntimo, mas é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não habita somente o homem interior, ou melhor, não há homem interior, o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece (Merleau-Ponty, 2006, p. 5)

A consciência percipiente não se constitui numa consciência pura pois, perceber, é perceber pelos sentidos. Deste modo, a consciência não se constitui num mero receptáculo passivo das sensações. Entre a consciencia e as coisas existe um *inter-mundo*, isto quer dizer, o mundo cultural das instituições e dos símbolos, dos sentidos já dados, depositados pela cultura e pela história. Por exemplo, se eu percebo a primavera como maravilhosa, é porque toda uma tradição cultural faz-me perceber como tal.

Toda experiência humana possui estrutura histórica. O sujeito jamais será uma alma pura, uma substância separada. Assim, toda existência é encarnada o corpo não é uma simples substância extensa, mas um conjunto de significações. Um corpo animado e um espírito encarnado, eis o que a fenomenologia de Merleau-Ponty pretende descrever na medida em que estes (espírito e corpo) encontram-se de interdependência, e, portanto, inseparáveis. O inter-mundo entre a consciência e as coisas é, em princípio a linguagem, o sentido não está nas consciências, mas entre elas. A linguagem é o tecido da re-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

lação com o outro, mas se inscreve na relação da consciência e do mundo que define nossa relação.

O projeto de Merleau-Ponty significa uma tomada de posição “radical”, no sentido etimológico do termo, tomar pela raiz, apanhar a questão do conhecimento em seu sentido primário e básico de lidar no mundo. Na *Estrutura do comportamento* ele apresenta uma agenda que o acompanhará durante todo o seu percurso, na medida em que pretende explicitar a relação entre consciência e natureza entendendo esta última como orgânica, psicológica e social, ele diz:

Nossa finalidade é de compreender as relações da consciência e da natureza orgânica, psicológica ou mesmo social. Entende-se aqui por natureza uma multiplicidade de acontecimentos exteriores uns aos outros e ligados por relações de causalidade (Merleau-Ponty, 2006, p. 5).

É importante observar que a solução buscada por Merleau-Ponty não se encaminha para uma perspectiva gnosiológica perguntando-se pelo objeto a ser conhecido, ou as condições de possibilidade de conhecimento do sujeito cognoscente, assim, não faz coro como a revolução copernicana promovida por Kant quando se pergunta pelas condições de possibilidade do conhecimento, ou seja, não se pergunta pelo o quê conhecemos? Mas, como conhecemos? Diferentemente disso, Merleau-Ponty procura na perspectiva ontológica, em que pese a herança da palavra, a descrição da relação consciência-mundo. A predominância da tese ontológica sobre a gnosiológica é explicada pela facticidade de que nosso conhecimento pressupõe o nosso ser-no-mundo.

Na medida em que há uma relação de interdependência entre percepção e mundo, está excluída qualquer abstração baseada no modelo da tradição ocidental do “dentro e fora”, do “interior” e “exterior”. Existe a matéria do meu corpo e a matéria do mundo, a minha carne e a “carne do mundo”. É evidente que há em cada um deles uma interioridade, no entanto, essa mesma interioridade está para o outro possibilitando uma reversibilidade permanente. O campo de investigação deverá ser a relação corpo-mundo, o verdadeiro palco de onde emerge todas as relações perceptivas, que compõe o *logos* do mundo. A partir daí é possível uma investigação originária capaz de descrever e não construir (ou constituir) as relações fenomênicas.

ENSINO DE LITERATURA

De alguma maneira, a tradição metafísica reaparece frequentemente no nosso cotidiano e, teimosamente, insiste no resgate de suas velhas fórmulas institucionais as quais não gozam sequer do prestígio da credibilidade daqueles que as representam como fiéis zeladores. Assim, assistimos o que podemos chamar de crise do simbólico manifestada pela perda do sentido das instituições transcendentais. Segue-se daí certo predomínio de um sujeito cambiante e isolado tentando por um lado, ainda que com um a fala descrente, o resgate das tradições. Em outros momentos, lhe resta a tentativa desordenada de estabelecer no “aqui” e “agora”, alguma forma de subjetivação a partir dos fragmentos de valores provisórios.

O retorno a um modo de compreender o sujeito em sua relação mais crua com o mundo, parece ainda oferecer uma alternativa à intoxicação cientificista da atualidade, por isso mesmo, perguntas tão simples tais como: o que eu vejo quando contemplo o mar? Parece-me um procedimento autêntico de alguém que ainda se espanta com o que vê e não se contenta com uma resposta do tipo: o que você vê são apenas ondas eletromagnéticas.

Entender a formação humana no contexto de uma dimensão artística me parece cada vez mais urgente, na medida em que ela pode ser o contraponto às limitações da compreensão do humano. O re-crudescimento de teorias que buscam ora resgatar certa unidade subjetiva na multiplicidade de vozes “Pós-modernas”, ora compreender a fragmentação desse sujeito que, estilizado por uma diversidade de perspectivas, não se reconhece e, portanto, se aliena, se heteronomiza, numa palavra, esvazia-se de sentido, é um sintoma da necessidade do tema.

BIBLIOGRAFIA

BORNHEIM, Gerd. *Metafísica e finitude*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DESCARTES, René. *Meditations metaphisiques*. Paris: Flammarion, 1974.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Trad. Marcai Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

———. *L'oeil et l'esprit*. Paris: Galimard, 1964.

———. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964.

———. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmático e a estética popular*. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1978 (Coleção TRANS).

ENSINO DE LITERATURA

O ESTUDO DA ESTILÍSTICA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Rita de Cássia Rodrigues Oliveira (UERJ)

INTRODUÇÃO

Comentar, pensar, falar ou simplesmente escrever sobre a Estilística não é tarefa das mais simples. Porém, nada impede que tal tarefa seja ao menos ensaiada por meros orientandos de Iniciação Científica ou estudantes de graduação. É fato evidente que o pouco conhecimento curricular adquirido sobre a Estilística não faz de nenhum bacharelado um perito no assunto, e poucos são os discentes que o querem ser. Também não é objetivo do curso de Letras formar especialistas no tema. Como poderá um aluno ser *expert* se raros são os casos de docentes acadêmicos que realmente o são? Portanto, é perfeitamente justificável um artigo nesse tom de ensaio.

O LUGAR DA ESTILÍSTICA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Antes das discussões teóricas sobre a Estilística vale ressaltar que a mesma não ocupa um lugar de destaque no âmbito acadêmico. Em uma universidade, onde se espera que dúvidas e questionamentos sejam estimulados, o que se apresenta aos alunos são verdadeiras “receitas de bolo”, roteiros de análises Estilísticas já devidamente prontos. Isso no que tange à parte prática do assunto. Na parte teórica, o que se percebe é a apresentação de inúmeros teóricos e várias datas de referência, que não dizem nada. A Estilística é dada aos alunos. Não é discutida nem trabalhada. A análise Estilística proposta nos roteiros prontos tampouco passa por modificações ou aceita sugestões – ainda que se autodenominem “roteiros mínimos para análise Estilística de textos”, em que o mínimo pressupõe a adição de outros quesitos para se tornar máximo.

Na verdade a proposta é somente apresentar o perfil histórico da Estilística e ditar as normas ou roteiros para futuras análises. Os teóricos franceses e germânicos são os mencionados: Saussure, Bally, Marouzeau, Spitzer, Vossler, Buller. E a Língua Portuguesa não é digna de uma Estilística própria? No Brasil não há autores e estudo-

os capazes de apontar o norte para uma Estilística da Língua Portuguesa? Indagações desse tipo não são promovidas em sala de aula, mas surgem hoje na mente de orientandos de Iniciação Científica que já passaram pelas aulas de Estilística.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A PESQUISA COMO COMPLEMENTOS À FORMAÇÃO ACADÊMICA

A Iniciação Científica possibilita aos universitários, graduandos, a introdução sistemática em atividades de pesquisa, sob orientação de professores qualificados e com a concessão de bolsas de financiamento aos jovens-pesquisadores. Assim, o aluno pode desenvolver uma investigação relativa ao seu campo de saber, fundamentada teórica e metodologicamente, complementando sua formação acadêmica.

Talvez seja óbvio declarar que dedicar somente um período acadêmico aos estudos estilísticos seja pouco, pouquíssimo e, por isso, justifica-se a falta de maiores discussões sobre o assunto. Cabe ao discente que se interessar pela disciplina buscar mais informações. Mas por onde começar a buscá-las? Essa busca pode consistir em uma mera curiosidade ou deve ser transformada em um trabalho de pesquisa? Será que um estudante de Letras está preparado para transformar sua carência de informação em desejo por pesquisas? A universidade como um todo objetiva estimular o aluno-pesquisador?

Tantas indagações bem poderiam fazer parte de um projeto de pesquisa. Mas elas não precisam de respostas por escrito, muito menos de comprovação científica. Todos já sabem como contestá-las. Precisam, de fato, fazer parte do dia-a-dia do meio acadêmico e de propostas para executá-las.

A Iniciação Científica promove verdadeira evolução da capacidade de análise linguística através dos estudos de revisão e pesquisa bibliográficas. Mais que cumprir as leituras quantitativamente, os projetos almejam a qualidade do material lido e o aproveitamento que se obteve das leituras. Cabe aqui uma ressalva quanto aos termos “revisão” e “pesquisas” bibliográficas.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta

ENSINO DE LITERATURA

compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (Lima; Miotto, 2007, p. 38)

Dessa forma, a revisão bibliográfica precede a pesquisa bibliográfica. Esta irá fundamentar toda e qualquer pesquisa.

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiarão a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (p. 44)

Outra condição fundamental para a pesquisa é a interação entre os participantes, ou seja, a simples troca de idéias. Quanto mais alunos envolvidos maiores são as chances de solucionar os problemas e de ter resultados surpreendentes. São nos projetos de pesquisa que professores e alunos se veem motivados inconscientemente a testarem as idades de aprendizado propostas por Roland Barthes na publicação *Aula* de 1978, que apresenta a transcrição da aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, ministrada por ele em 07 de janeiro de 1977. Ele afirma que todos, em especial os docentes, devem estar atentos às seguintes idades: 1ª idade: ensinar o que se sabe; 2ª idade: ensinar o que não se sabe; 3ª idade (a da *Sapientiae!*): *desaprender*. O ideal é que todas essas idades sejam estimuladas não só nos projetos de pesquisa, mas também em sala de aula, principalmente quando esta estiver localizada em uma universidade.

EM SUMA, O QUE SE PRETENDE DIZER COM A PALAVRA PESQUISAR?

O foco principal de qualquer pesquisa é buscar a solução para um determinado problema. Porém, há métodos específicos para chegar a essa solução. Há experiências e leituras que deverão ser realizadas para que o resultado seja o mais preciso possível e, portanto, para a melhor resolução do problema.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Pesquisar é criar devires, exprimir o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades que não podem ser presas nas grandes máquinas estatais, geralmente binárias (tais como homem-mulher, branco, negro, adulto-criança, etc.). (Gauthier, 1999, p. 14)

Pesquisar é criar o singular, o extraordinário, a solução, mas sempre tendo em vista que o material criado, o método, as respostas, as soluções e resultados podem ser refutados a qualquer momento. Sendo assim, o pesquisador está a todo instante lidando com o inacabado (Minayo, 1994, p. 23).

A pesquisa, cuja proeminência nas últimas décadas é indiscutível, brota de uma curiosidade insaciável que deve ser canalizada para o aperfeiçoamento intelectual, já que os domínios afetivo e motor vão acontecendo em concomitância e, frequentemente, em consequência da evolução cognitiva dos indivíduos. (Simões, 2004, p. 16)

A TERCEIRA IDADE DE BARTHES E O POSICIONAMENTO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A partir da idade da *Sapientiae* proposta por Barthes, pretende-se desaprender o que foi ministrado na graduação durante o período dedicado à Estilística, ou seja, questionar as possíveis verdades que foram impostas, desmistificando o púlpito em que alguns professores ainda estão assentados.

Talvez seja difícil para alguns docentes desaprender e tomar uma nova posição dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois como afirma Melo (2006, p. 83) *encontramos nos discursos produzidos as marcas da sociedade que os produziu*. Nesse sentido, um indivíduo com formação acadêmica enraizada nas décadas de 60 ou 70, tempos ditatoriais, pode encontrar sérios problemas para tentar desaprender o que sempre aprendeu: o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um mero aprendiz que não pensa, só absorve o que lhe é ensinado ou imposto. O que corroborou para a criação de mais uma máquina estatal binária (Gauthier, 1999).

Mas felizmente há os que caíram nas garras da pesquisa e buscam a todo instante desaprender. E essa desaprendizagem (se é que se pode utilizar esse neologismo) é a mola propulsora dos projetos de pesquisa em geral.

ENSINO DE LITERATURA

IDÉIAS QUE SÓ A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A PESQUISA PODEM PROMOVER

Longe de ratificar ou retificar os ensinamentos ministrados pelos mestres durante a graduação, pretende-se discuti-los e ensaiar novas idéias (ou seriam idéias novas) para o assunto, a disciplina, estudo e/ou ciência dita Estilística. Nesse ponto se estabelece uma importante tarefa a cumprir: determinar a Estilística como ciência, independente de seu método ou teórico. No entanto, caberá à próxima seção introduzir tal questão.

Por ora, apenas se evidenciarão propostas interessantes vinculadas ao projeto de Iniciação Científica *Matrizes Técnico-Teóricas Para Uma Estilística Semiótico-Funcional: Modelo Aplicado*, orientado pela Profa. Dra. Darcilia Simões.

O projeto é de caráter teórico, ou seja, não há inicialmente experimentos ou testes, apenas leitura de publicações consideradas relevantes para alcançar o objetivo primordial do projeto, que é criar uma teoria de análise Estilística de textos com base na Semiótica. O problema que o projeto pretende solucionar é a ausência de uma teoria Estilística própria no âmbito da análise de textos em língua portuguesa, o que torna as aulas de português um tanto descomprometidas com o uso da língua na sociedade nacional atual. Assim, pretende-se aperfeiçoar o ensino da língua nacional, produzindo um instrumento de apoio técnico-didático aos docentes e discentes.

A capacidade de avaliação de textos é uma exigência da vida contemporânea. A mídia e a velocidade dos tempos cibernéticos expõem os sujeitos a uma infinidade de textos que chega a desorientá-los quando não se encontram preparados para esse enfrentamento. Ademais, não basta a análise gramatical dos enunciados, é preciso investigar por que se diz algo de uma maneira e não de outra, ou seja, averiguar o arranjo dos signos com vistas a lhes captar marcas de intenções Estilísticas que subsidiariam uma leitura mais madura. Para tanto, entende-se que a produção textual precisa ser analisada para além da gramática.

Nessa perspectiva surge a Estilística semiótico-funcional, que reúne instrumentos e argumentos semióticos para a interpretação de enunciados verbais, de modo a captar idéias subjacentes e subsidiá-

rias que possibilitariam um entendimento mais rico da mensagem. Entende-se que formar usuários versáteis linguisticamente é prepará-los para uma prática social eficiente.

PARA SE CHEGAR À ESTILÍSTICA SEMIÓTICO-FUNCIONAL

Inicialmente, para se chegar até a elaboração de uma teoria de análise estilística de textos com base na perspectiva sócio-semiótica de Peirce e Halliday, foi necessária a leitura de obras relevantes sobre Estilística.

Com o intuito de compreender criticamente os dados das fontes pesquisadas, optou-se pelo método de pesquisa bibliográfica da seguinte maneira: responder questionário e elaborar fichamentos e resenhas, mediante discussões das obras lidas. A elaboração do fichamento, para maior operacionalidade, converteu-se imediatamente em resenha crítica, uma vez que mesclaram-se comentários aos trechos retirados do texto, seja literalmente ou por paráfrases. Para exemplificar o trabalho realizado, segue excerto da resenha crítica do livro de Gladstone Chaves de Melo

Comentário: Gladstone Chaves de Melo critica a não-inclusão do literário nos estudos de Bally. Menciona a impossibilidade de uma estilística da língua viva.

(...) enquanto é perfeitamente possível investigar nos textos escritos de uma língua os recursos expressivos e sistematizá-los, já se torna difícil a até irrealizável semelhante proeza com a língua viva, com o uso cotidiano e coloquial da *fala*. Porque aqui os processos são variadíssimos e, não raro, fugidios: um tipo de olhar, uma discreta ou marcada alteração fisionômica, uma piscadela, uma leve contração das pálpebras, as várias entonações, que podem, por exemplo, transformar o sério em jocoso, que podem traduzir ironia, repulsa, carinho, asco, indiferença ou paixão. (p. 25)

Comentário: Para o autor, além dos recursos expressivos, cabe à Estilística a análise do ajustamento entre escolha e situação linguística, o que demanda saber pensar e ter gosto.

Porém, seguindo as sugestões da orientadora (em função do tempo disponível para leitura), os demais fichamentos foram desenvolvidos tecnicamente de acordo com o conceito evidenciado a seguir, dando preferência ao tipo “a”, já que não conseguimos caracte-

ENSINO DE LITERATURA

rizar o material produzido como fichamento e, muito menos como resenha.

Esta é a forma mais elementar de anotação de conteúdos pesquisados. Pode ser feito, pelo menos, de duas formas: a) por cópia direta; b) por paráfrase. (Simões, 2004, p. 45)

Eis outro trecho que mostra a evolução dos fichamentos. Dessa vez, o excerto é da obra *A Estilística*, do francês Pierre Guiraud

8.4) Uma estilística funcional

Penetramos imediatamente num jogo de espelhos de complexidade e sutileza infinitas. Podemos, não obstante, reduzir o problema a três grandes lineamentos: a) A natureza da impressão ou o tema (...) b) A fonte da expressão (...) c) O alvo da expressão. (p. 158-9)

Feito o fichamento, prosseguiu-se com a resposta ao questionário proposto pela orientadora como verificador de leitura e em seguida com o desenvolvimento da resenha crítica. A seguir temos as questões propostas no questionário.

- Como é definida a estilística pelo autor.
- Quais os propósitos de uma análise estilística?
- Quais os conteúdos privilegiados pelo autor como objeto de observação estilística?
- Quais os valores estilísticos propostos pelo autor quando de uma análise concreta?
- Qual a vertente teórica do autor e qual outra já lida que se lhe pode associar ou contrastar. Justifique sua resposta.
- Na condução dessa leitura, o que se pode inferir como objeto futuro para a estilística semiótico-funcional?

Na elaboração das resenhas, percebe-se que há mais liberdade para fazer comentários, expor opiniões, recomendar ou não o livro.

Esta é uma modalidade de tomar-se notas dialogando diretamente com o conteúdo em estudo. Ao mesmo tempo que o leitor faz o registro de dados relevantes da leitura realizada, acrescenta-lhe, imediatamente, sua opinião sobre o lido; discute a visão do autor e registra a sua visão (do leitor) de modo a facilitar, na futura consulta, a identificação de prós e contras naquele material, naquela corrente teórica, enfim, naquela fonte. (Simões, 2004, p. 46)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Seguimos o roteiro de movimentos retóricos proposto por Carvalho (2002):

Padrão retórico de resenhas acadêmicas
Movimento retórico 1: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL DO LIVRO
Sub-função 1: definindo o assunto ou tema do livro e/ou Sub-função 2: explicitando abordagem utilizada e/ou Sub-função 3: registrando seus objetivos e/ou Sub-função 4: delimitando leitores potenciais da publicação e/ou Sub-função 5: fornecendo informações sobre o autor e/ou Sub-função 6: fornecendo avaliação inicial
Movimento retórico 2: DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE PARTES DO LIVRO
Sub-função 7: descrevendo a organização geral do livro e/ou Sub-função 8: especificando o assunto de cada parte e/ou Sub-função 9: avaliando partes específicas do livro
Movimento retórico 3: RECOMENDAÇÃO FINAL SOBRE O LIVRO
Sub-função 10: recomendando o livro ou Sub-função 11: recomendando o livro com restrições ou Sub-função 12: desaconselhando o livro

OBSERVAÇÕES SOBRE UMA DAS CORRENTES SEMINAIS DA ESTILÍSTICA MEDIANTE AUTOR BRASILEIRO

A Estilística possui duas correntes seminais, a saber: a Individual ou Genética (germânica) e a da Expressão ou Descritiva (francesa). A primeira se interessa mais pelos autores, sua vida e obra, dedicando-se a estudar o estilo individual do autor. A segunda corrente teórica busca analisar os processos de expressão/impressão, relacionando a forma com o pensamento geral, sem se deter em um autor específico. Uma vertente faz as vezes da crítica literária, enquanto a outra pretende estudar o estilo, a expressão/impressão.

O autor brasileiro que se destaca na década de 70 como incentivador de uma Estilística da e para a língua portuguesa é Gladstone Chaves de Melo. Outros também se interessaram pelo tema, como

ENSINO DE LITERATURA

Rodrigues Lapa e Silveira Bueno, ambos criticados por Melo (1976) como defensores de compêndios de recursos da língua, não enquadrando suas obras como referências para os estudos estilísticos.

Melo (1976) propõe um estudo estilístico com base na teoria francesa e seguindo os ensinamentos de Pierre Guiraud. A Estilística francesa foi inaugurada por Charles Bally, discípulo de Saussure, em 1902, e contou com os estudos de Marouzeau, Cressot e Guiraud. Nessa linha de raciocínio, o que se entende por Estilística é a ciência do estilo. Melo considera o estilo de acordo com a definição de Silvio Elia que afirma ser o estilo o *máximo de efeito expressivo que se consegue obter dentro das possibilidades da língua* (Melo, 1976, p. 24). Tem-se então o objeto de estudo que é o efeito expressivo na matéria-prima que é a língua.

Gladstone Chaves de Melo critica em seu ensaio a não-inclusão do literário nos estudos de Bally. Menciona a impossibilidade de uma estilística da língua viva, ou seja, da fala. Além dos recursos expressivos, o autor julga necessária a análise do ajustamento entre escolha e situação linguística, o que demanda saber pensar e ter gosto. Para ele, a estilística está paralela à gramática, objetivando mais que sistematizações de fatos, estudando também as funções, os valores, apoiando-se em disciplinas auxiliares, como a Fonética, a Lexicografia, a Linguística Geral, a Psicologia, a Sociologia, a História e a Retórica.

Qualquer ciência possui metodologia para analisar seu objeto de estudo. A discussão sobre métodos não pode excluir o fato de a estilística ser, no tempo em que foi escrito o ensaio, uma ciência ainda prematura e apresentar campos com objetivos diversos. No entanto, ainda hoje há uma intensa discussão sobre a refutabilidade de alguns métodos e aceitação de outros, bem como quanto à delimitação do objeto de estudo da estilística. Melo considera como método mais fecundo o proposto por Marouzeau. Segundo este especialista, melhor que fazer estudos sobre autores e suas respectivas obra é analisar os processos. “*Consiste em, diante do fato, diante da escolha da variante, procurar resposta para estas duas perguntas: Qual foi a intenção do autor? Qual será a impressão do destinatário?*” (Melo, 1976, p. 48). Entendendo essa variante como o resultado das esco-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

lhas, que é a alma do estilo. “A *lingua oferece possibilidades: o sujeito elege uma e rejeita outra.*” (Melo, 1976, p. 23)

Há um senão que o Gladstone Chaves de Melo coloca: a estilística que ele pretende desenvolver não pode esquecer a distinção entre as línguas portuguesa e francesa, ou seja, nem tudo que se aplica a uma pode ser aplicado à outra. Feita essa ressalva, o mesmo autor afirmou que a análise estilística da morfologia da língua portuguesa era algo ainda impossível (amenizando seu senso categórico com um “talvez”). Guiraud faz a mesma ressalva, mas quanto à língua francesa. Teria Melo se dedicado a uma análise da morfologia de nossa língua ou somente importado a idéia de Guiraud, que afirma o mesmo tendo em vista sua língua?

Uma questão relevante nesse contexto é a seguinte: Até que ponto o tradicionalismo de Gladstone Chaves de Melo e seu apego intenso aos clássicos e ao vernáculo não o impediram de aceitar em nível morfológico os neologismos como dinamizadores da morfologia portuguesa? É o próprio autor que relata

Mas, apesar da importância da morfologia, ela talvez não dê margem a uma exploração por parte da Estilística. Parece que isto resulta de seu caráter estático, armazenário, por assim dizer. Ela não passaria de simples rol de possibilidades, perfeitamente caracterizadas. Se se trata da estrutura dos vacábulo e de sua significação genérica, podemos levar longe a doutrina gramatical e a teorização linguística (...) Mas, quando se trata de escolha, surge o problema do emprego, e então caímos na sintaxe. (Melo, 1976, p. 116)

AINDA QUE BREVE, EIS UMA IMPORTANTÍSSIMA CONCLUSÃO

As conclusões realizadas até o momento demonstram que há poucos estudiosos brasileiros dispostos a elaborar uma metodologia de análise estilística tendo em vista exclusivamente a língua portuguesa. Os especialistas no assunto se baseiam em teorias estilísticas realizadas em outros idiomas e importam as idéias estrangeiras conscientes de que nem sempre tais idéias poderão ser aplicadas ao nosso idioma. É urgente, portanto, o surgimento de uma teoria estilística voltada para a língua portuguesa e, mais ainda que contribua para um aperfeiçoamento do ensino do idioma português no Brasil.

ENSINO DE LITERATURA

Os métodos para uma análise estilística são ainda bastante subjetivos, variando de acordo com o gosto de cada autor ou de cada pessoa que se disponha a fazer uma análise nesse sentido. No entanto, ainda que os métodos sejam reconhecidamente subjetivos, nenhum teórico até agora lido, seja ele estrangeiro ou brasileiro, nega o caráter científico da estilística. Este artigo, além de evidenciar a visão da Estilística a partir da visão crítica de graduandos, visa a enfatizar a relevância substancial de práticas de iniciação científica como complementares à formação acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

CARVALHO, G. *Resenhas/Reviews*: Um estudo contrastivo de resenhas acadêmicas escritas em Inglês e em Português. Niterói: UFF, Instituto de Letras, 2002, 207 fls. Mimeo. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência **In**: Educação & Sociedade, nº 69, dezembro/99, p. 13.

GUIRAUD, P. *A estilística*. 2ª ed. Tradução: Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katálysis*, 2007, vol. 10, nº spe, p. 37-45.

MELO, Eliana Meneses. Linguagem, conhecimento e discurso pedagógico. **In**: *Revista Brasileira de Linguística*. Vol. 14, nº 1, ano 32, São Paulo: Universidade Brás Cubas: Terceira Margem, 2007, p. 83-88.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. **In:** —. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

SIMÕES, D. *Trabalho acadêmico. O que é? Como se faz?* Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.

ENSINO DE LITERATURA

O PRISMA CLÁSSICO E MODERNO DE METÁFORA

Vanessa da Silva Britto (UERJ)
vanestar@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Desde a época retórica, a metáfora é vista como um ornamento, servindo-se preferencialmente para embelezar o discurso e destacar a poesia. Baseando-se em Aristóteles (1995), mostraremos esse cenário, comentando sobre o belo e a obscuridade metafórica e sua influência no meio acadêmico.

A seguir, baseando-se na obra *Metáforas da Vida Cotidiana* de Lakoff e Johnson (2002), na obra *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind* de Lakoff (1987) e em *“The body on the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason”* de Johnson (1987), apresentaremos um novo panorama, resultante da valorização do pensamento como um todo. A metáfora não é algo acessório, mas sim essencial na constituição do nosso próprio ser. Nessa questão, o corpo é central para se entender como nós somos motivados cognitivamente em termos de nossa movimentação espacial, ontológica e estrutural.

Refletir sobre a metáfora é perceber como nós idealizamos e manifestamos os modelos na sociedade. É ir além da mera descrição retórica e passar a vê-la no nosso cotidiano. Para isso, citamos várias expressões do dia-a-dia do mundo político, social e publicitário.

Assim, a metáfora faz parte não só do nosso sentir, mas também do nosso agir enquanto seres dotados de racionalidade, pensando e (re)construindo horizontes.

PRINCÍPIOS DA TEORIA CLÁSSICA DE METÁFORA

Ao tratarmos das concepções de metáfora de Aristóteles (1995), somos imbuídos por um espírito científico que nos conduz a questionar a cada instante as noções estabelecidas por muitos autores, decorrentes do pensamento da metáfora como uma transferência de significado. Assim, como cientistas da linguagem, não podemos

aceitar tudo o que é transmitido desde a Grécia Antiga, tampouco desconsiderar o valioso legado. Dessa maneira, nós reconhecemos as contribuições da Antiguidade Clássica quanto ao exercício constante da filosofia na retórica e na poesia e destacamos o grande estímulo dado às pesquisas posteriores.

O belo e a obscuridade metafórica

Ao escrever “Arte Retórica”, Aristóteles (1995) discute na oratória as virtudes de um bom orador, aprofundando questões relativas à argumentação, pois na época em que vivia a arte de falar era tão valorizada como hoje em dia pelos políticos. Já em “Arte Poética”, com uma sensibilidade perspicaz, o mestre transmite os princípios poéticos, revelando sua preocupação com o belo, com o prazer e com a elocução.

Nessas obras, a metáfora é um espelho da estética, da arte do “bem falar” ou de tornar a linguagem nobre, atraindo e conduzindo os ouvintes ao despertar das paixões ou do desejo contido nos entremeios da linguagem, considerando que uma de suas características é dar ao “*estilo um ar estrangeiro, uma vez que os homens admiram o que vem de longe e que a admiração causa prazer*” (1996, p. 176).

Por outro lado, o filósofo transmite que o excesso de metáforas é visto como prejudicial no discurso e na poesia devido à difícil assimilação pelo leitor ou ouvinte e à obscuridade inerente. Considerada um enigma, a metáfora deve ser usada com cautela, preservando-se assim a clareza textual. Aristóteles (1995) ratifica isso ao comentar sobre a a elocução e o cuidado que se deve ter com a reunião de “termos absurdos”:

A elocução mantém-se nobre e evita a vulgaridade, usando vocábulos peregrinos (chamo peregrinos aos termos dialetais), a metáfora, os alongamentos, em suma tudo o que se afasta da linguagem corrente. Se, porém, o estilo comportar apenas vocábulo deste gênero, torna-se enigmático, pelo abuso das metáforas; bárbaro, pelo uso dos termos dialetais. Uma forma do enigma consiste em exprimir o que é, mas reunindo termos absurdos. Isso não é possível pela reunião dos vocábulos, mas só pela metáfora... (Aristóteles, 2005, p. 77)

Nesse trecho, também, podemos aferir o distanciamento da metáfora em relação à linguagem do dia-a-dia. Ao usar o pronome

ENSINO DE LITERATURA

com valor apositivo “tudo”, podemos perceber em termos referenciais que a metáfora e os outros elementos citados são vistos como afastados da linguagem coloquial.

Entretanto, na “Arte Retórica”, Aristóteles (1995) declara que a metáfora é usada no cotidiano, revelando que “não há ninguém que na conversação corrente não se sirva de metáforas, dos termos próprios e dos vocábulos usuais”.

Assim, podemos constatar que Aristóteles (1995) está consciente da metáfora no dia-a-dia, mas prefere destacar a literatura como fonte predominante de metáforas, ressaltando a poesia. Essa visão é tão marcante que repercute em muitas obras sobre estilística conforme veremos a seguir.

A influência de Aristóteles

Desde antes de Cristo, a metáfora é vista como algo deslocado da realidade. Estudando sua etimologia grega, podemos notar os significados “mudança, transposição”, ratificada na idéia de transferência de significado proveniente da proposição de Aristóteles no capítulo XXI do livro “Arte Poética”: “*a metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via da analogia*” (2005, p. 74-75). Houaiss (2001, p. 1907) denomina esse processo de “*transposição de sentido próprio ao figurado*”.

A partir disso, podemos pensar nas seguintes noções: denotação x conotação, concreto x abstrato, literal x figurado, usando a base de concepção tradicional expressa por Filipak (1983), Monteiro (2005), Câmara Jr. (1986) e Fiorin e Savioli (2006).

Baseando-se em Aristóteles e seus seguidores, Filipak (1983) expressa a metáfora em termos de semelhança poética e esclarece que há dois campos onde podemos encontrá-la: a retórica e a poética. Em ambos, a metáfora consiste na transferência de sentido de palavras. Além disso, distingue a denotação e a conotação, expressando que enquanto esta é subjetiva, acessória, idiossincrática e ideológica, presente na poética, aquela é técnica, científica, filosófica, pragmáti-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ca, lógica e nocional, existente na retórica (1983, p. 9, 154). Associado a esses termos, o sentido de literal traz à tona as metáforas linguísticas de cunho conceptual e denotativo, e o figurado corresponde à linguagem metafórica ou conotativa e ao emocional (1983, p. 34).

Apoiado nas funções de representação, manifestação psíquica e apelo de Bühler, Câmara Jr. (2004, p. 175) mostra posição semelhante a essa visão expressiva, quando afirma que “*a solução para introduzir os elementos emocionais no sistema intelectualivo da língua está na base do estilo, em última análise*” e define a Estilística como “*disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de expressividade da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e sugerir*” (1986, p. 110).

Já Monteiro (2005) contrapõe-se a Filipak (1983) ao prudentemente não estabelecer relação direta entre a conotação e o figurado, mas sim esclarecer que há conotações marcadas por palavras de sentido próprio, conforme a observação:

Costuma-se às vezes identificar a conotação com a linguagem figurada, o que só é verdade em parte: as conotações também existem em lexemas empregados em sentido próprio e podem anular-se em inúmeras metáforas desgastadas pelo uso (2005, p. 55).

Savioli e Fiorin (2006, p. 114) manifestam a tese de que há dois planos: conteúdo (significado) e expressão (significante) no significado denotativo de todas as palavras. Defendem que um termo pode vir carregado de valores sociais e impressões psíquicas. Dessa maneira, a conotação seria o acréscimo ideológico e afetivo à palavra.

Assim, podemos perceber que os autores preocupam-se com o afetivo e o inusitado, tendo em mente certa classificação em relação ao que é expressivo e não-expressivo que, segundo Discini (2004, p. 16), corresponde à perspectiva de desvio da Arte Retórica, corroborando o que expomos nesse capítulo.

ENSINO DE LITERATURA

TENDÊNCIAS DA TEORIA CONTEMPORÂNEA DE METÁFORA

Ao longo do tempo, os estudos de metáfora têm se intensificado, principalmente nos Estados Unidos onde emerge uma nova corrente inspirada nos ideais sociocognitivos: “A teoria da metáfora conceptual”. Nessa base, estão presentes os princípios que consistem na metáfora como um recurso da nossa mente e do nosso cotidiano. O corpo exerce papel fundamental no significado, na imaginação e na razão. Dessa maneira, a experiência humana de base corporal e mental é central no processo metafórico cuja essência reside na compreensão do ser humano como um todo. É a partir dessa fundamentação que percorreremos a trilha de Lakoff e Johnson (2002), Lakoff (1987) e Johnson (1987) e seus expoentes, atentando-se à concepção de cunho corporal, aos modelos cognitivos idealizados e à noção estrutural, orientacional e ontológica.

Fundamentos da teoria da metáfora conceptual

A tendência atual da metáfora contempla o pensamento humano, relacionando metáfora à cognição e valorizando sobretudo a interação entre os seres numa perspectiva construtivista. Esse recurso conceptual não é algo estático, mas sim dinâmico. Tem propriedades protípicas decorrentes do relacionamento do ser com o seu meio e com o seu próprio corpo. O modo de raciocínio é conduzido por uma visão encorpada da realidade.

Dessa maneira, a metáfora não é um conjunto de desvios de regras, tampouco é a manipulação mecânica de símbolos abstratos numa sequência lógica. É natural, pois ocorre dentro das capacidades humanas imaginativas no processo de raciocínio experiencial, conforme testemunha Taylor (1995, p. 132):

Metaphor is not understood as a speaker's violation of rules of competence. Rather, the cognitive paradigm sees metaphor as a means whereby ever more abstract and intangible areas of experience can be conceptualized in terms of the familiar and concrete. Metaphor is thus motivated by a search for understanding¹⁰.

¹⁰ A metáfora não é compreendida como uma violação de regras de competência. Ou melhor, o paradigma cognitivo vê a metáfora como um meio onde áreas de experiência mais abstrata e

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VISÃO OBJETIVISTA	VISÃO EXPERIENCIALISTA
<ul style="list-style-type: none">• O pensamento é a manipulação mecânica de símbolos abstratos	<ul style="list-style-type: none">• O pensamento é imaginativo
<ul style="list-style-type: none">• A mente é uma máquina abstrata	<ul style="list-style-type: none">• A mente é experiencial
<ul style="list-style-type: none">• Os símbolos são representações internas da realidade externa	<ul style="list-style-type: none">• Os conceitos vão além do literal ou da representação da realidade externa
<ul style="list-style-type: none">• Os símbolos são independentes das propriedades dos seres	<ul style="list-style-type: none">• O sistema conceptual é diretamente relacionado à percepção, ao movimento do corpo e à experiência física e social
<ul style="list-style-type: none">• O pensamento é abstrato e desencorpado	<ul style="list-style-type: none">• O pensamento é abstrato e encorpado

Essa concepção é ampliada por Lakoff e Johnson (2002, p. 45) em “*Metáforas da Vida Cotidiana*” quando argumentam que não só o nosso pensamento é metafórico, mas também o nosso agir. Quando estamos numa discussão, por exemplo, atacamos ou defendemos alguém com afirmações que supostamente esperamos serem indefensáveis. Isso é muito comum na época eleitoral, tendo em vista que o léxico relacionado à guerra aparece com mais facilidade, transparecendo as reações dos candidatos diante do ato de ganhar ou perder uma discussão num debate político.

Em sua obra “*Women, fire and dangerous things: what categories reveal about mind*”, Lakoff (1987) desenvolve um estudo aprofundado da metáfora, refletindo sobre as categorias e modelos cognitivos e suas implicações filosóficas. Aponta os aspectos da visão objetivista da teoria tradicional e os tópicos primordiais da linha conceptual, conforme sintetizamos no quadro seguinte:

<ul style="list-style-type: none">• O pensamento é atômico, ou seja, manipulado por regras e lógico	<ul style="list-style-type: none">• O pensamento não é atômico, pois os conceitos vão além das regras gerais
---	--

Lakoff (1987) admite que há certos princípios compartilhados, tais como a existência do mundo real, o reconhecimento da realidade na projeção dos conceitos e a presença de conhecimento estável do mundo. Ambas tratam dos conceitos abstratos, mas a distinção reside no modo de conceber essa realidade. Para a visão clássica, nós somos regidos por símbolos inquestionáveis, que existem independentemente do corpo, transcendendo nossa capacidade de raciocínio. Já a visão experiencialista contempla o corpo na potencializa-

intangível podem ser conceptualizadas em termos do familiar e concreto. A metáfora é logo motivada por uma procura pela compreensão.

ENSINO DE LITERATURA

ção da nossa razão, ressaltando a aliança entre o abstrato e o criativo e o pensamento sobre coisas concretas.

A visão objetivista segue uma abordagem parecida com o método de ensino tradicional: o aluno é visto como receptor de informações. Com a crença de que há uma verdade absoluta e universal e um discente vazio de informações, muitos professores sentem-se detentores do poder do conhecimento. Da mesma maneira, os objetivistas tratam a linguagem cotidiana como literal e lógica e veem a metáfora como um canal de transmissão conforme a tese de Cormac (1985, p. 60): “*Objectivists who claim that ordinary language is literal necessarily adopt (often unconsciously) the conduit metaphor, which assumes that knowledge is objectlike and can fill the containers of our minds*”¹¹.

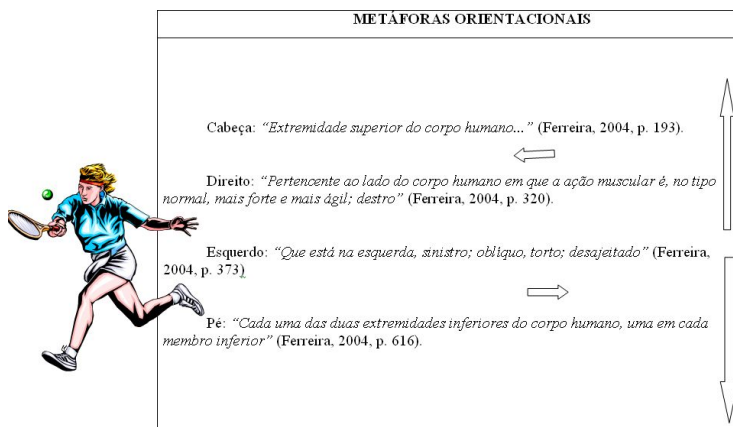
Ortony (1993) chama a abordagem objetivista de “não-construtivista” e a experiencialista de “construtivista”, tendo em vista que enquanto esta destaca o contexto da interação do corpo no ambiente, aquela se centra na informação absorvida na memória. O âmbito aristotélico vê a ciência como precisa, literal e racional, em que se busca uma linguagem sem ambiguidade. Já a epistemologia inscreve-se no campo sociohistórico do indivíduo, havendo uma necessidade de ir além do conteúdo fornecido.

Como progressivamente renovamos o pensar e o agir, de forma automática e inconsciente (Lakoff, 1987, p. 6), não percebemos o modo como organizamos o que está ao nosso redor. Desde a nossa infância, categorizamos as coisas, as pessoas e os animais a partir de nossas sensações cinestésicas, visuais, auditivas, olfativas, tácteis e gustativas (Macedo e Bussons, 2006, p. 33). Durante o processo de envelhecimento, os eventos, as ações, as emoções, os relacionamentos espaciais e sociais associados às entidades abstratas são designados em termos de nossas experiências científicas e cotidianas, como nosso comportamento perante a política e a saúde.

Ao nos posicionarmos diante dos acontecimentos, frequentemente usamos o corpo, como as categorizações decorrentes de nossa

¹¹ Os objetivistas que dizem que a linguagem comum é literal necessariamente adotam (inconscientemente frequente) a metáfora condutora, que assume que conhecimento é de maneira objetiva e pode preencher os recipientes de nossas mentes.

expansão espacial, tais como “Esse candidato está acima de minhas expectativas”, “Você está abaixo de mim”, “A Bolsa está em alta”, “O político é o braço direito do povo”, “Estou dentro do partido da esquerda”, “Deixe os problemas do governo anterior para trás” e “Vamos seguir em frente, vencendo o medo”, conforme o desenho abaixo:



Essas expressões são exemplos de metáfora orientacional, indicando que algo está na nossa frente, atrás ou nos lados. Assim, transmitem nitidamente nossa movimentação diante dos fatos e nosso corpo como o principal referencial cognitivo, tendo em vista que

A categorização é consequência das nossas especificidades corpóreas, sendo que os tipos de categorizações que fazemos resultam do tipo de cérebro que possuímos e das interações e ações que desempenhamos no mundo. (Macedo e Bussons, 2006, p. 29).

Além das metáforas orientacionais, Lakoff e Johnson (2002) expressam que existem as metáforas ontológicas, baseadas na observação dos eventos, das atividades, emoções e idéias como entidades. Quando citamos o exemplo político “A Bolsa está em alta” não só atestamos a existência de uma indicação espacial, mas também de uma personificação, em que a instituição financeira foi concebida como alguém que está sendo bem-sucedido e gerando rentabilidade para seus investidores.

ENSINO DE LITERATURA

Na expressão “*Estou dentro do partido da esquerda*”, podemos perceber a metáfora orientacional relacionada à concepção de que a pessoa não apóia o partido do governo, tendo outras convicções e posicionando-se contra. Aliado a isso, verificamos o advérbio “dentro”, expressando o espaço em que a pessoa está inserida e, por conseguinte, ratificando a metáfora ontológica do recipiente.

Nesses exemplos, podemos perceber o que Johnson (1987, p. 98-99) designa de “criatividade” da nossa imaginação por meio de projeção de uma estrutura com entidades abstratas, contribuindo para o processo pelo qual nossa experiência e nossa compreensão são estruturadas com estilo significativo e coerente.

Assim, podemos constatar que a teoria da metáfora conceptual se inscreve numa ambiente propício à manifestação do nosso corpo no cenário sociopolítico e cultural. Seus princípios assentam-se no nosso pensamento metafórico, essencialmente encorpado, imaginativo, cognitivo e, principalmente, vivencial.

Os modelos cognitivos idealizados

Lakoff (1987, p. 7) atribui à Eleanor Rosch o pioneirismo no trabalho da categorização. Ela é uma pesquisadora reconhecida pelos seus estudos a respeito dos protótipos e pelos seus questionamentos sobre a teoria clássica. A autora problematiza a tradicional abordagem de metáfora, apontando as seguintes questões: o compartilhamento de propriedades entre os seres e a independência das categorias em relação ao homem. Dessa maneira, a partir de seus estudos, as críticas ao antigo paradigma se acentuam e um horizonte mais amplo é avistado.

O novo campo de visão valoriza o modo como organizamos os conhecimentos por meio de “modelos cognitivos idealizados”, ou ICMs¹², que consistem em uma forma complexa: a gestalt, baseada em quatro tipos estruturais instituídos em termos dos modelos de Filmore, da gramática cognitiva de Langacker, dos mapeamentos metafóricos e metonímicos de Lakoff e Johnson. É interessante notar

¹² Sigla em inglês representante da expressão “Idealized Cognitive Models”.

que cada modelo cognitivo estrutura um espaço mental como expresso por Fauconnier (Lakoff, 1987, p. 68).

Em seu livro “Mental spaces”, Fauconnier (1994) defende que nós pensamos em termos de espaços dos Inputs 1 e 2 do concreto e do abstrato, de que há um espaço genérico e de que há um espaço de mesclagem onde sintetizaríamos o que queremos transmitir. Enquanto isso, Lakoff e Johnson (2002) usam uma abordagem simplificada por meio das designações “domínio fonte” para o representante de algo e “domínio alvo” para o que é expresso. Diante disso, ambos expressam as correspondências em termos de espaços mentais, seja de maneira multidimensional ou bidirecional.

Para compreendermos melhor isso, pensemos em efeitos prototípicos comuns no nosso dia-a-dia. Um bom exemplo é dado por Lakoff (1987) quando nos ensina que mãe pode ter várias acepções, dependendo do contexto. Há vários modos de ver a figura materna: o modelo genético da mãe que gerou a criança, a mãe doadora de leite, a mãe esposa, a mãe adotiva. Recorrendo ao dicionário Aurélio, podemos perceber que mãe é vista preferencialmente pelo modelo genético, tendo em vista que é “mulher ou fêmea que deu à luz um ou mais filhos” e é “fonte, origem” (Ferreira, 2004, p. 528).

Exemplos metafóricos de “mãe” podem ser justificados pelo princípio ideológico do modelo do domínio fonte “mãe biológica”. Quando declaramos que “a empresa x é uma mãe”, podemos perceber o tratamento carinhoso e bem acolhedor próprio da relação familiar (domínio alvo). Já na frase de Lakoff (1987, p. 76) “necessidade é a mãe da invenção”, podemos ratificar que o representante “mãe” está sendo usado no sentido de fonte de estímulo (domínio alvo).

No nosso cotidiano, podemos encontrar outros exemplos, principalmente na publicidade, quando há identificação ideológica entre a empresa e o público-alvo. Nessa questão, a metáfora é uma grande aliada na transmissão criativa de idéias conceptualizadas em termos do que se quer exibir. Vejamos o anúncio abaixo:

ENSINO DE LITERATURA



Veja. Edição. 2048, Ano 41, n° 7, 20 fev. 2008.

Ao contemplarmos esse anúncio, podemos perceber que há o argumento de autoridade e há o argumento de provas concretas, envolvendo informações de cunho mercadológico e científico.

O argumento de autoridade envolve as proposições “*Eleita a melhor água com gás entre marcas nacionais e internacionais*” e “*Eleita a melhor água com gás do Brasil*”, dando certa credibilidade ao produto.

Em termos de provas concretas, há o dado científico de que 2/3 do nosso corpo é formado por água. Isso é usufruído pela associação entre a água mineral e o corpo da mulher, indicando a pureza da água e a personalidade no que concerne ao estilo de vida.

A Schincariol parte do pressuposto de que a maior parte do corpo humano é constituída de água, que sendo insípida, inodora e incolor, transmite uma idéia de nitidez. Por não haver nada que se misture a ela, não há contaminação e, por conseguinte, a noção de saúde também se faz presente.

Para ratificar a identidade entre a empresa e o ser, expressões categóricas são usadas para causar um efeito de afirmação perante o mundo: “*you are pure attitude*”, “*pure style*”, “*pure inspiration*”, “*pure creativity*”, “*you need to be pure water*”. Ao pôr o adjetivo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“puro (a)” relacionado aos substantivos destacados, cria-se uma necessidade de beber a água.

Isso é ratificado pela mulher que se posiciona, olha e ocupa o seu lugar dentro do seu contexto de vida. Para expressar isso, a metáfora ontológica do recipiente é intensamente explorada, pois a mulher está num espaço onde a relação entre o corpo (domínio fonte) e as características do ser (domínio alvo) é transparecida. Na imagem, a tatuagem é o modelo cognitivo idealizado da personalidade ou de 1/3 do seu jeito de viver e a água por sua pureza é responsável pela renovação de 2/3 do corpo.

Outro exemplo de modelo cognitivo idealizado é o anúncio da empresa “Terra”, em que se usam os olhos na demonstração da programação:



Revista Isto é. Ano 31. n° 1998. 20 fev. 2008.

Ao observarmos esse anúncio, somos conduzidos mais uma vez pela metáfora do recipiente, já que há o modelo cognitivo idealizado da informação que está implícita no ato da visão. Por ser a parte do corpo em que transmitimos nossa sensibilidade e nossa reação diante do que presenciamos, os olhos conhecidos como “espelhos da alma” retratam junto com o cérebro todo o nosso conhecimento de mundo.

Há também a idéia do telespectador que assisti aos filmes e seriados e guarda a recordação da história. Observando a figura, os

ENSINO DE LITERATURA

olhos têm compartimentos com cada canal que, por sua vez, tem o filme e seriado visto. Isso é ratificado pelo universo da Internet que oferece várias possibilidades, mas o destaque é a “Terra”, considerando a mensagem: *“Terra TV. Os melhores filmes e seriados de graça na sua internet”*.

Diante desses dois exemplos de publicidade, podemos perceber que o modelo cognitivo idealizado da metáfora está associado ao ser humano sintonizado frente ao seu tempo, usando o corpo como meio de projeção. Assim, podemos concordar com a seguinte tese de Chiavegatto (2002, p. 139):

A organização e a compreensão de muitas construções linguísticas são projeções de correspondências metafóricas que processamos entre domínios conceptuais. Há projeções figurativas, especialmente calcadas nas já referidas relações de expansão de um corpo humano interagindo no espaço, que nos mostram que os processos figurativos não são fenômenos puramente linguísticos, mas fundamentalmente cognitivos.

CONCLUSÃO

Após a leitura de vários livros e a análise do corpus publicitário e das expressões cotidianas, podemos perceber que a metáfora não é simplesmente um ornamento poético, mas sim um processo da constituição do nosso próprio pensamento.

Ao vermos diacronicamente por meio de Aristóteles (1995) até os dias atuais com Lakoff e Johnson (2002), podemos perceber que a metáfora passou do status exclusivamente imaginativo para se situar também no campo da razão, sendo perceptível na projeção do nosso corpo para expressarmos nossas abstrações. Além disso, como seres dotados de racionalidade, somos capazes de extrair coisas do nosso cotidiano para associarmos metaforicamente ao que queremos transmitir. Isso pode ser constatado na seguinte proposição de Vilela (2002, p. 103):

A metáfora deixou de se situar (ou de se situar exclusivamente) na “emoção” e passou a ser vista na condição cognitiva. Nós fazemos da nossa capacidade de compreensão a “medida” da realidade. O “nosso” mundo não compreende a totalidade do mundo, mas o “mundo” que pintamos com a linguagem e a metáfora mostra a tendência do homem em projetar-se nas coisas em vez de as representar ou descrever. E aqui se

insere a explicação cognitiva da metáfora: explicação ligada ao passado e ainda explicação inovadora em relação à tradição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

———. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

———. *Dicionário de linguística e gramática*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. In: ——. *Pistas e Travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

CORMAC, Earl R. Mac. *A cognitive theory of metaphor*. Estados Unidos: Massachusetts, 1985.

DISCINI, Norman. *O estilo nos textos: histórias em quadrinhos, mídia e literatura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FILIPAK, Francisco. *Teoria da metáfora*. Curitiba: HDV, 1983.

FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISTO É. Ano 31. nº 1998. 20 fev. 2008.

ENSINO DE LITERATURA

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Estados Unidos: Universidade de Chicago, 1987.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Estados Unidos: Universidade de Chicago, 1987.

———; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Campinas: EDUC e Mercado das Letras, 2002.

MACEDO, Ana Cristina Pelosi de, BUSSONS, Aline Freitas. *Faces da metáfora*. Fortaleza: Expressão, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORTONY, Andrew (org). *Metaphor and Thought*. 2ª ed. Estados Unidos: Universidade de Cambridge, 1993.

TAYLOR, John R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. 2ª ed. Estados Unidos: Oxford, 1995.

VEJA. Ano 41, Ed. 2048, nº 7, 20 fev. 2008.

VILELA, Mário. *Metáforas do nosso tempo*. Portugal: Almedina, 2002.

**TRABALHO DO PROFESSOR E O CARÁTER
PRESCRITIVO DAS DICAS NA INTERNET**

*Charlene Cidrini Ferreira (CEFET/Uned NI)
charlenecidrini@ig.com.br*

A tecnologia tem evoluído tão rapidamente que a grande maioria das pessoas em algum momento, já esteve em contato com as tecnologias da informação. Para grande parte das profissões ela é imprescindível e está tornando-se uma ferramenta de trabalho cotidiano, ou seja, a incorporação da tecnologia da Internet passou a fazer parte da rotina social. Com muitos professores não acontece diferente, pois a utilização da rede já vem fazendo parte do seu dia a dia.

O final do século XX ficou marcado pela aceleração do processo da globalização, derrubando fronteiras, nos vários campos do universo de conhecimento cultural, social e histórico (Galli, 2005, p. 121). A era da comunicação *online* está vinculada a uma nova revolução, que é centrada no controle da informação, do conhecimento e das redes de comunicação.

Juntamente com a chegada das novas tecnologias, observamos a proliferação de *sites* que oferecem de maneira “imediata” e prática o segredo do sucesso no meio profissional. Isso se deve ao fato de que os indivíduos inseridos na sociedade contemporânea buscam cada vez mais orientações para o seu trabalho e, no caso do professor, orientações para sua prática docente. Como já pudemos observar, o uso do computador é um grande meio de circulação de informação da atualidade, fazendo parte também da vida de muitos professores.

Assim, para situar melhor a temática desta apresentação, será necessário levar em conta o cenário da pós-modernidade, pois é nesse período que a Internet ganhou seu espaço.

Devido ao alto desenvolvimento tecnológico das Ciências, nos anos setenta, a pós-modernidade ganhou sua força. A nova perspectiva filosófico-econômico-cultural imprimiu um ritmo, totalmente diferente de ser, de viver e de lidar com os signos, linguagens e

ENSINO DE LITERATURA

informações em todos os ambientes de convivência dos indivíduos envolvidos na atmosfera da Pós-Modernidade (Xavier, 2002).

A sociedade Pós-moderna se caracteriza pela multiplicidade dos centros de poder, em que ocorre a conversão da hierarquia em heterarquia das formas culturais e a desconstrução das explicações universalizadoras. A aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico talvez sejam os elementos mais assustadores do pensamento pós-moderno. As novas tecnologias de comunicação são também responsáveis para o crescimento deste pensamento:

Os compromissos expressos dos pós-modernos são com a fusão, mescla, abertura irrestrita, indeterminação, processos (e não produtos), multiplicidade de vozes e de dizeres, ausência de unidade, fragmentação, multifocalidade, mobilidade, maleabilidade, alteridade, eventualidade, assistemática, instabilidades das relações e dos conceitos etc. (Xavier, 2002, p.35)

A sociedade pós-moderna é marcada por um mal-estar, pois entra em confronto com a certeza e a ordem prometida na Modernidade, em que o sujeito era individual, livre, racional e autônomo pelo triunfo da razão. Como diz Chagas (2002), as exigências do mundo rápido e fragmentado em que se vive hoje são intensas. Vivemos num mundo transitório, veloz e globalizado, com um cenário de contradições, conflitos, individualização, competição e paradoxos. Assim, diante desse cenário assustador, os indivíduos buscam novos estilos de vida, novas estratégias para utilizar, na tentativa de superar as vulnerabilidades, as insuficiências humanas, as incertezas e a insegurança.

Nesse sentido, o indivíduo pós-moderno precisa de orientação para agir na vida, necessita de uma diretriz adequada para superar o mal-estar em que está vivendo. Segundo Bauman (1998), é isso que faz com as pessoas cada vez mais busquem os “mestres da experiência” para que possam adquirir segurança. Os usuários passam a adquirir mais saber ou, pelo menos, a possuir mais informação de maneira muito fútil.

Na sociedade contemporânea, o indivíduo busca intensificar suas habilidades e poderes e as tecnologias digitais de comunicação têm oferecido a muitos um espaço de aperfeiçoamento, além de interação e aprendizagem.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Dessa maneira, os professores da atualidade são também esses indivíduos inseridos na Pós-Modernidade que rompeu com os paradigmas da verdade, certeza e segurança da Modernidade. Com isso, eles também buscam orientações para sua prática docente. E é nesse contexto que se insere nossa pesquisa: a existência de professores que acreditam que buscar dicas na Internet poderia melhorar sua prática docente.

As dicas, uma vez em circulação, estabelecem sentidos que vão construir uma imagem do que é o trabalho do professor, na medida em que indica o que este profissional deve ou não fazer. Assim, elas influenciam opiniões e inclusive atitudes, já que se centram numa determinada competência, a do saber-fazer, e esse saber desencadeia uma ação.

Dentre os *sites* voltados para o professor existentes na rede, importará para este trabalho o *site Profissão Mestre*, que como ele mesmo se apresenta, “é especialmente voltado para os profissionais de Educação”. É importante esclarecer que o *site* escolhido não é oficial, isto é, não é assinado por órgãos responsáveis pelas leis que regem o trabalho do professor. Ele é produzido por uma equipe da *Humana Editorial*, coordenada pelo editor responsável, que é sócio e fundador da editora.

O QUE É TRABALHO? UMA PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

Este trabalho insere-se no conjunto de pesquisas que estão voltadas para o estudo das práticas de linguagem em situação de trabalho¹³. Uma vez que as dicas pretendem a indicar o que o professor deve ou não fazer em situação de trabalho, acreditamos que elas par-

¹³ Fazemos referência aos GRPesq/CNPq Atelier e Práticas de linguagem e subjetividade. O primeiro, pioneiro em pesquisas nessa área, é coordenado pela professora Maria Cecília P. de Souza-e-Silva (PUC-SP); o segundo, é coordenado pelo professor Décio Rocha (UERJ). Esses grupos estão compostos por pesquisadores docentes e discentes dos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, da PUC-SP e do programa de pós-graduação em Letras (Linguística) da UERJ. O enfoque das pesquisas desses grupos está voltado para a relação entre linguagem e trabalho, a partir de um diálogo entre estudos da ergonomia da atividade, da ergologia, e dos estudos discursivos.

ENSINO DE LITERATURA

ticipam da construção de imagens discursivas do que seria o trabalho desse profissional. Por essa razão, buscamos observar contribuições que ciências do trabalho podem oferecer à análise linguística das dicas.

Para essa discussão, nos baseamos principalmente nos estudos do trabalho desenvolvidos por Schwartz (1997) e Daniellou (2002), em que estabelecemos um diálogo entre as disciplinas: *ergonomia da atividade, ergologia e estudos discursivos*. É a partir do enfoque desse diálogo que apresentamos nossa concepção de *trabalho*.

Faz-se necessário expor, brevemente, a história da constituição das duas principais correntes da ergonomia e as premissas da ergologia, a fim de melhor situar nossa pesquisa. A ergonomia foi definida em seus inícios como uma forma de utilização das ciências com o objetivo de melhorar as condições do trabalho humano. Na década de 50, a partir da ação conjunta entre as áreas da filologia, da antropometria e da psicologia científica de orientação behaviorista, foi criada a Sociedade de Pesquisas Ergonômica, na Inglaterra. Essa conjugação de disciplinas se deu no contexto da Segunda Guerra Mundial, a fim de realizar um estudo com o objetivo de diminuir os esforços dos homens em torno da guerra. Assim, surgiu oficialmente a ergonomia, “sob a forma de disciplina aplicada com o propósito de adaptar a máquina ao homem. A fim de abordar o problema do cansaço industrial, volta-se à consideração de fatores humanos na concepção de equipamentos” (França, 2002, p. 64).

Na França, simultaneamente a essa vertente, alguns psicólogos e médicos do trabalho desenvolviam uma abordagem do trabalho baseada na observação situada. Essa abordagem caracterizou a segunda vertente da ergonomia: a ergonomia situada ou ergonomia da atividade. Essa ergonomia instituiu a análise das atividades de trabalho como fonte e método de construção de saberes sobre o trabalho. Isso é claramente explicado no trecho a seguir.

A segunda vertente da ergonomia desenvolveu a chamada análise ergonômica do trabalho, metodologia de observação situada em que as verbalizações dos trabalhadores, provocadas ou espontâneas, se tornaram significativas fontes de construção de saber sobre o trabalho. Ainda seria preciso, contudo, um trabalho no tempo para que as verbalizações assim fossem consideradas. (França, 2002, p.65)

O objetivo da ergonomia situada é, portanto, analisar a atividade de trabalho a partir da natureza e circulação das prescrições e os

recursos mobilizados pelo trabalhador e pelo coletivo de trabalho como resposta a essas prescrições. A fim de responder a uma demanda, que requer uma análise e sua reelaboração por parte do ergonomista, e à construção de um diagnóstico sobre a adequação do ser humano à atividade, a ergonomia situada mostrou a partir da observação do trabalhador em situação de trabalho que a rigorosa prescrição das atividades evidenciava um sujeito-trabalhador executor. Dessa maneira, as atividades ocupariam o lugar do mecânico e do repetitivo. A partir disso, os ergonomistas constataram que existia uma distância entre o que era prescrito e o que era efetivamente realizado, ao centrarem sua atenção nas situações reais de trabalho. Eles observaram que o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos determinados, segundo representações das condições de realização.

Como explicam Telles e Alvarez (2004), no momento de realização da tarefa, a pessoa se encontra diante de diversas fontes de variabilidades: a do sistema técnico e organizacional (panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão), a sua própria variabilidade e a dos outros (fadiga, ritmicidade circadiana, efeitos da idade, experiência), e a do coletivo de trabalho. Assim, na abordagem situada, encontramos de um lado, o trabalho prescrito e do outro, o trabalho real. O conceito de trabalho prescrito para esta disciplina é um conjunto de exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado. Portanto, temos o trabalho prescrito dividido em (1) condições determinadas de uma situação de trabalho, como por exemplo, o ambiente físico, matéria-prima utilizada, condições socioeconômicas etc. (2) prescrições (normas, ordens, procedimentos, resultados a serem obtidos etc.) (Telles; Alvarez, 2004). Já com relação ao trabalho real, ele corresponde ao “que o trabalhador efetivamente faz para dar conta de sua tarefa, a partir de condições reais e com resultados efetivos” (Freitas, 2004, p. 29).

Por volta do final dos anos 70 e início dos anos 80, o filósofo francês Yves Schwartz (1997), refletindo sobre tarefa e atividade, trabalho prescrito e trabalho real, observou que na medida em que as sequências de operações a serem executadas no trabalho eram preconcebidas sem que nenhuma outra forma de racionalização parecesse possível, as várias modalidades de recomposição, sequencial, espacial, temporal, revelavam-se. Por esta razão, diante da dificuldade

ENSINO DE LITERATURA

de estudar as formas de manifestação da atividade, Schwartz desenvolveu a noção da Ergologia.

A ergologia propõe-se a ampliar certos campos de estudo que a ergonomia da atividade tinha estabelecido; interessam-nos particularmente nesta pesquisa suas discussões sobre a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, em que a atividade não é mais vista como uma pura execução. Assim, a ergologia compreende a atividade humana como pertencente a um “campo de um debate de normas heterodeterminadas que antecedem seu colocar em andamento e as experiências recriadoras dos sujeitos, as renormatizações que se processam em cada gesto e em cada situação” (França, 2002, p. 39).

Tendo em vista esse encaminhamento, a ergologia vai propor reflexões sobre conceitos já estabelecidos pela ergonomia da atividade. Um deles diz respeito ao chamado “trabalho prescrito” que passa a ser compreendido como constituído por um conjunto de normas antecedentes. Esse conjunto, que corresponderia ao registro 1 (R1), abarca as prescrições em sentido mais amplo, pois remete ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes do trabalho ser realizado, incorporando outros elementos que podem atuar como norma¹⁴ na nossa conduta.

Além dessa dimensão ligada, sobretudo, à imposição, devemos levar em conta também que as normas antecedentes consistem em construções históricas que incluem saberes científicos e técnicos, conceitos, aquisições da inteligência, experiências coletivas, redes de poder e de autoridade, valores do bem comum¹⁵ (Schwartz, 2002; Alvarez, Telles, 2004). A esse caráter histórico correspondem, ainda, estratégias, escolhas, que se referem a cada situação analisada em determinado momento. Percebe-se, portanto, que a concepção de norma é inerente à toda sociedade humana, embora suas fontes possam ser enigmáticas, os modos de injunção muito variados, mais ou me-

¹⁴ A norma não se origina necessariamente de uma hierarquia institucional, pode ter sua formação em hierarquias sócio-históricas.

¹⁵ Esses valores são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo. São criados valores sobre os quais debatemos, em nome dos quais deliberamos, legislamos, lidando com a correlação das forças em jogo. Os valores do bem comum são dotados de normas que possam atender aos anseios das pessoas que vivem em sociedade. (Telles & Alvarez, 2004).

nos inconscientes, mais ou menos dissimulados ou explícitos. E o trabalho, parte da vida social, não pode deixar de ser atravessado pelas normas em todos os sentidos.

Durante a atividade, o trabalhador, a partir de suas experiências, valores e contatos com o coletivo, institui a sua maneira de realizar o que foi prescrito. As normas antecedentes são, então, renormalizadas – o chamado registro 2 (R2) – a partir do *uso de si* que faz o trabalhador ao singularizar a sua atividade. Esse processo de renormalização pode ser compreendido como um processo de múltiplos ajustamentos humanos que se esforçam para tornar visível o invisível, resingularizando os modos produtivos, os ritmos, as histórias do meio, a qualidade dos objetos. É nesse processo que se estabelece a concepção de trabalho como debate de normas: a confrontação entre normas é característica da divisão entre tarefas impostas e solidariedades laborais ambivalentes, mas necessárias (Schwartz, 1997).

Há todo um conjunto de normas *ascendentes*, que se originam de diferentes lugares relacionados à atividade, podem vir da matéria, do vivido, do psiquismo e dos coletivos. Há situações em que a prescrição é estabelecida pela “máquina”. Por exemplo, se está prescrito que se devem fazer 10 peças em cinco minutos, mas o avanço automático do tapete mecânico só permite fazer 8, estamos diante de um caso em que a prescrição nem sempre está no material distribuído, na regra que foi dada, mas na forma como o equipamento define o ritmo do trabalho a ser executado. Enfim, a prescrição pode se materializar, pode ser diretamente incorporada na concepção dos meios de trabalho.

Com relação à matéria, esta pode determinar as “leis” da execução do trabalho. Por exemplo, o cimento que não seca, a cola que não cola etc., se opõem à prescrição hierárquica que demanda acabar rápido. Enfim, essas situações viram prescrições impostas pelo próprio meio de trabalho. E no caso de situações que envolvem pessoas, a prescrição vem também do cliente, do paciente, do aluno...

Além disso, Daniellou ressalta que o trabalhador é portador de suas próprias fontes internas de prescrição: em primeiro lugar, seus valores, e, em segundo, o componente biológico. Os valores internos do trabalhador lhe prescrevem ou lhe interdita certa forma de interação ou de procedimento. Isso se relaciona ao debate de valo-

ENSINO DE LITERATURA

res que Schwartz nos apresenta, quando trata da atividade de trabalho e do uso de si, conforme já mencionamos. Da mesma maneira, o elemento biológico pode impor suas leis ao trabalhador, isto é, as pessoas não costumam ter a mesma capacidade de atenção às três horas da manhã como têm na manhã, após uma noite de sono. Por isso, as leis do corpo podem entrar em conflito com as prescrições oficiais.

Outro componente fundamental das normas ascendentes é o coletivo de trabalho porque define formas de atuação para um determinado grupo. Essas regras podem ser claras ou implícitas, que permitem que um colega peça ajuda para deslocar um paciente, um companheiro que não tem tempo de terminar uma peça e pede para alguém fazê-lo etc.

A partir dessa breve apresentação do problema da prescrição como campo de estudo, podemos considerar que tratar de prescrições descendentes e ascendentes tem a vantagem de mostrar a diversidade das injunções, das pressões exercidas sobre a atividade de todo trabalhador. Inclusive, podem existir outras que não foram tratadas aqui. Dessa maneira, trabalhar não é somente respeitar ou não respeitar a prescrição emanada de sua hierarquia. Trabalhar é colocar em debate uma diversidade de fontes de prescrição, estabelecer as prioridades, trilhar entre elas, e talvez não poder satisfazê-las todo tempo.

A situação de todo trabalho é sempre atravessada por essa diversidade de fontes de prescrições, inclusive a do trabalhador professor. Não é nosso propósito aprofundar como esses tipos de fontes de prescrições afetam o trabalho do professor, apenas expusemos, de forma ampla, a sua forma de existência e ressaltamos que tratar de prescrição requer muito mais que documentos da hierarquia. No entanto, buscaremos, a partir dessas considerações, observar de que modo dicas de um *site* da Internet podem representar uma outra fonte de prescrição. É isso que buscamos fazer a seguir.

AS DICAS COMO PRESCRIÇÃO

O apresentado no item anterior demonstrou que não podemos nos limitar à noção da prescrição como uma injunção a fazer emitida por uma autoridade. Tal enfoque permite pensar a existência de prescrições múltiplas, pressões diversas, exercidas sobre a atividade do trabalhador, de natureza a modificar a sua orientação. Portanto, a hierarquia não é a única fonte de prescrição, e esta não é sempre um enunciado explícito e intencional. Ou seja, não se pode pensar a prescrição como se somente viesse da hierarquia sob as formas de procedimentos, escritos, que enquadram o trabalho, já que um conjunto de regras se origina no e do meio de trabalho (Daniellou 2002).

Para tratar a dica como uma possível prescrição, partimos, então, da compreensão de que às pressões descendentes, ascendentes e de conceitos recebidas pelo trabalhador, podem ser acrescentadas prescrições trazidas como complemento para sua atividade, desde outros lugares que não aqueles tradicionalmente conectados à situação de trabalho. Isto é, regras que não vêm de uma autoridade ou do meio, mas se insurgem como uma injunção a fazer por variados motivos: ou porque o trabalhador acha que não teve formação suficiente, ou porque o meio de trabalho não lhe é suficiente, ou porque o coletivo não se constituiu de forma consistente, entre outras possibilidades. Quando isso acontece, o trabalhador sente necessidade de buscar por si mesmo prescrições complementares para o seu trabalho. Esse é o caso das dicas oferecidas na Internet em *sites* voltados para o professor.

O propósito de orientar professores sobre o que fazer ou não em situação de trabalho não tem como origem uma fonte oficial, ou seja, as dicas não vêm de uma estrutura organizacional do trabalho do professor. Ao contrário, sua existência pode ser atribuída a lacunas seja na formação, seja na situação de trabalho docente, passando a ocupar então, um discurso “quase” oficial, porque a dica não é uma injunção a fazer emitida por uma hierarquia responsável pelo trabalho, mas passa a ser uma injunção que adquire caráter de “autoridade” a partir do momento em que um professor se coloca na posição de alguém que busca receber ordens. As dicas parecem ter outro papel a cumprir no jogo das prescrições: são uma injunção da ordem dos discursos hierárquicos porque a elas se atribui autoridade discurs-

ENSINO DE LITERATURA

siva. Sua origem não é descendente na forma clássica, porém se assemelha a ela a partir da relação que a enunciação estabelece entre os interlocutores. Dessa maneira, as dicas entram no campo das prescrições descendentes não porque emanam da hierarquia, mas porque alguém ao orientar-se por elas, atribui-lhes, ao mesmo tempo, esse caráter: o sentido se constitui sócio-historicamente.

Diante de tal constatação, podemos considerar que o campo das prescrições formais, descendentes ou ascendentes, não é suficiente para caracterizar o trabalho do professor. Existem regras que, apesar de não serem formais, também constroem imagens de seu trabalho, pois funcionam como prescrição autorizada e validada. É para esse aspecto que direcionamos nossas reflexões, o que nos leva a indagar: o que leva o professor a sair de sua situação clássica de atividade para buscar essas prescrições (dicas) não-oficiais na Internet como complemento para seu trabalho? Talvez, responder essa pergunta por completo seja impossível, mas desejamos, ao menos, relacionar essa necessidade à sociedade pós-moderna em que vivemos.

Estudos sobre este momento apontam a existência de um sujeito como aquele que não sabe muito o que fazer com tanta informação (Xavier, 2002), o que acaba por se refletir na sua atividade. O sujeito, então, tenta buscar saídas, soluções fora da situação de trabalho, deslocando-se para outros espaços, em busca de outras fontes de prescrição, justamente porque, de alguma forma, considera que aquilo que ele já faz ou lhe dizem a fazer não é suficiente.

As prescrições expostas nas dicas não possuem um peso de obrigatoriedade de execução, uma vez que não vêm de uma hierarquia ou do coletivo ou do biológico, mas no momento que um professor decide seguir suas orientações, estas adquirem um caráter de norma. Em outras palavras, a existência de um único professor que se orienta por essas dicas garante que elas ocupem o lugar discursivo de constituição de normas a serem seguidas. Podemos compreender que a decisão de buscar, e mesmo selecionar, quais dicas seguir, é determinada pelos valores internos do trabalhador. Ou seja, é o trabalhador, de acordo com o que acredita, de acordo com seus próprios valores, que, colocando em debate as normas que lhe são oferecidas, as confronta e, diante de uma multiplicidade de fontes de prescrição, prioriza umas e renuncia a outras.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A concepção de trabalho como debate de normas nos levou a incorporar as dicas ao campo das normas antecedentes, já que este conceito inclui a prescrição que não vem exclusivamente de uma hierarquia institucional (descendente ou ascendente), mas também de uma hierarquia instituída pelos sentidos construídos sócio-historicamente. Desse modo, perceber que as dicas objetivam sugerir ao professor o que deve ou não fazer em situação de sala de aula, permitiu apresentá-las como tendo uma mesma natureza das prescrições. No entanto, é importante ressaltar que não podem ser tratadas como se fossem uma prescrição, tal como esse conceito foi definido pela ergonomia. Essas sugestões oferecidas nos *sites* participam dos valores do bem-comum criados na sociedade sobre a situação de trabalho do professor, entendida como a sala de aula, e sobre as possíveis relações com o seu entorno.

Portanto, se entendemos as dicas como construções históricas, responsáveis por apresentar saberes-fazer historicamente valorizados e compartilhados por uma coletividade¹⁶, podemos compreender a relação de poder e de autoridade que, por meio da força de verdade que vem sendo atribuída à Internet, exercem sobre o trabalhador-professor. As dicas apesar de não serem impostas por documentos oficiais da educação, por uma estrutura organizacional, por um coletivo específico de trabalho, adquirem caráter pedagógico o que lhes confere o atributo de que devem ser seguidas.

Comprova-se, então, que as reflexões a respeito do trabalho, oriundas da ergonomia da atividade e da ergologia, podem contribuir para análises discursivas que tratem da relação entre linguagem e trabalho, aqui focalizada no sentido de prescrição que adquirem as dicas. Estabelecer esse diálogo, ou seja, recorrer a noções de outras disciplinas, particularmente aqui, das ciências do trabalho, tem sido fundamental para a compreensão mais profunda do que é, enfim, *trabalho* para os estudos da linguagem.

¹⁶ De acordo com o editor responsável do *site*, as dicas são produzidas por profissionais de diferentes áreas não se limitando a professores. Consultores, marqueteiros, publicitários, psicólogos, profissionais de Recursos Humanos etc. assinam a autoria das dicas, o que vem corroborar que elas são saberes compartilhados na sociedade.

ENSINO DE LITERATURA

CONCLUSÕES

A noção de normas antecedentes, tal como a propõe Schwartz, foi produtiva para esta pesquisa, uma vez que nos possibilitou pensar nas dicas como participantes da atividade do professor. Esta noção inclui as prescrições que não vêm de uma hierarquia institucional, mas de uma hierarquia sócio-histórica. No caso de nossas dicas, elas são oferecidas por um site não-oficial, mas no momento em que alguém decide orientar-se por elas, estas adquirem caráter de prescrição. A existência de professores que sentem necessidade de buscar orientações “não-oficiais” para complementar sua prática docente indicam lacunas na formação, ou até mesmo causadas pelas instituições oficiais que organizam o sistema de ensino. É certo que o avanço das tecnologias na sociedade pós-moderna, considerada a era da informação, cada vez mais tem participado da proliferação de saberes interessados em suprir essa necessidade.

O percurso realizado nesta pesquisa nos autorizou pensar no sentido das dicas como prescrição, reforçando sua contribuição para os estudos do trabalho, visto que nem sempre o momento em que um profissional está diante de um computador buscando orientações para sua prática é considerado parte do seu trabalho.

Queremos terminar este estudo enfatizando que a postura do professor diante da grande oferta de dicas que lhe são oferecidas está diretamente relacionada com a ética. O professor precisa apresentar capacidade de avaliação ética dos processos envolvidos em sua prática educacional – e já vimos que as dicas de certa maneira podem fazer parte dela – de modo que possa agir eticamente, articulando “as suas determinações pessoais às exigências decorrentes da dignidade dos sujeitos educandos e dos direitos universais legítimos da própria sociedade” (Severino, 2003, p. 83). E para que o professor consiga articular sua sensibilidade ética ao seu trabalho, de acordo com as exigências próprias de sua sociedade, é preciso que reflita sobre o próprio sentido da existência humana, sobre sua historicidade, sobre o valor da pessoa humana e sobre o que lhe é prescrito¹⁷ para sua atividade. Diferentemente do que costumam dizer, o professor é muito mais do que um simples executor ou um profissional de média im-

¹⁷ No caso deste trabalho, privilegiamos o que é prescrito pelas dicas na Internet.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

portância. Ele é um sujeito transformador, sujeito da procura, da decisão, da ruptura, da opção e, sobretudo, um sujeito ético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CHAGAS, Arnaldo. *O sujeito imaginário no discurso da auto-ajuda*. Ijuí: Unijuí, 2002.

DANIELLOU, François. *Le travail des prescriptions*. Conference Inaugurale, 2002.

FRANÇA, Maristela Botelho. *Uma comunidade dialógica de pesquisa – Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. *Espanhol para o turismo: o trabalho dos agentes de viagens*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2003.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: Marcuschi, L. A., Xavier, A. C. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 120-134.

MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANT'ANNA, Vera Lucia de A. *O trabalho em notícias sobre o Mercosul*. Heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade. São Paulo: EDUC, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

ENSINO DE LITERATURA

SCHWARTZ (org.). *Reconnaisances du travail*. Pour une approche ergologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. A dimensão linguageira em situações de trabalho. **In:** Souza-e-Silva & Faïta. *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

TELLES, Ana Luiza & ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. **In:** FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (orgs.). *Labirintos do trabalho*: interrogações e olhares sobre o trabalho. Rio de Janeiro: DPA, 2004, p. 63-90.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002.

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. O textos completos dos trabalhos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia devem ter os mesmos títulos dos resumos correspondentes, que forem enviados com o Formulário de Inscrição.
2. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
 - 2.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows, com extensão .DOC ;
 - 2.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
 - 2.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
 - 2.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 2.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 2.6. Mínimo de 05 e máximo de 12 páginas (exceção para os minicursos, que podem ter até 20 páginas);
 - 2.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 2.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
3. Os trabalhos completos devem ser enviados por e-mail para eventos@filologia.org.br até o primeiro dia do evento (exceção para os textos dos minicursos, que devem ser enviados até o final de junho).

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico eventos@filologia.org.br ou pelo telefone (21) 2569-0276.

