

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	João Carlos Gomes
VICE-REITOR	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	Letícia Fraga
COORDENAÇÃO EDITORIAL	Miguel Sanches Neto
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Miguel Sanches Neto e Letícia Fraga
REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA	Sean Stroud
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Marco Wrobel
CRIAÇÃO DE CAPA	Dyego Chrystenson Marçal

CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez - UFPR
Claudia Mendes Campos - UFPR
Desirée Motta-Roth - UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira - UECE
Julio Pimentel Pinto - USP
Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
Maria Ceres Pereira - UFGD
Naira de Almeida Nascimento - UTFPR
Orlando Grosseguesse - Universidade do Minho
Regina Dalcastané - UNB
Rosana Gonçalves - Unicentro
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Waldir do Nascimento Flores - UFRGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

Editora
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora UEPG.
Vol. 1, n.2 (ago-dez 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

ISSN 2238-717X (Versão impressa)
ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

Tiragem: 500 exemplares

INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Praça Santos Andrade n.1
84.030-900 Ponta Grossa - PR
Permutas - E-mail: <intercambio@uepg.br>

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG
Fone/fax: (42) 3220-3306
Email: <editora@uepg.br>
<<http://www.uepg.br/editora>>

Pede-se permuta
Exchanged Requested

2012

SUMÁRIO

SUMMARY

Apresentação	167
---------------------------	-----

Dossiê: Políticas Linguísticas

<i>Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil</i> <i>Modernity and colonial difference in hegemonic discourses on language in Brazil</i> Joana Plaza Pinto	171
<i>Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice</i> <i>Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma visão multilíngue e o que isso significa para sua prática de ensino</i> Claire Kramersch	181
<i>A critique of language, languaging and supervenacular</i> <i>Uma crítica à noção de língua, linguagem e supervenáculo</i> Sinfree B. Makoni	189
<i>Uma nova maneira de fazer pragmática</i> <i>A new way of doing pragmatic</i> Maria Isabel BORGES	201

Documento

<i>Ser mulher e escritora no Brasil</i> Marina Colasanti	217
--	-----

Artigos

<i>Poesia e História: caminhos que se cruzam e se bifurcam</i> <i>Poetry and History: paths that intersect and bifurcate</i> Regina Zilberman	229
<i>Linguagem, currículo e ensino e aprendizagem nas DCE</i> <i>Language, curriculum and teaching and learning in DCE</i> Pascoalina Bailon de Oliveira SALEH	237
<i>Linguagem e afasia: enfrentamento de dificuldades linguísticas e recomposição da subjetividade no ECOA</i> <i>Language and aphasia: facing difficulties of language and recomposition subjectivity in the ECOA</i> Nirvana Ferraz Santos Sampaio	255

<i>A prática construtiva de um Projeto Político-Pedagógico junto a índios Sateré-Mawé, na Amazônia Central</i> <i>The practice of a constructive Political-Pedagogical Project with the Sateré-Mawé indians in the Central Amazon</i>	
Renan Albuquerque Rodrigues; Ignês Tereza Peixoto de Paiva;	
Antonio Heriberto Catalão Júnior	271

Resenhas

<i>SILVA, Sidney de Souza (org.).</i> Línguas em Contato: Cenários de Bilinguismo no Brasil. <i>Coleção Linguagem e Sociedade v.2. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.</i>	
Adriana Dalla Vecchia; Letícia Fraga	289
<i>ABREU, Caio Fernando.</i> Poesias nunca lidas de Caio Fernando Abreu. <i>Org. Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva. Rio de Janeiro: Record, 2012.</i>	
Daniel de Oliveira Gomes	297
<i>ESPINHEIRA FILHO, Ruy.</i> Estação infinita e outras estações. <i>Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.</i>	
Hildeberto Barbosa Filho	301
Normas para Colaboradores	305

Apresentação

Este segundo número da revista *Muitas Vozes* amplia a discussão sobre a diversidade na pesquisa sobre linguagem, uma área que extrapola as questões meramente teóricas e que tem uma preocupação com o não apagamento das identidades várias que se manifestam fora dos campos de poder hegemônicos.

O dossiê sobre políticas linguísticas apresenta artigos que estudam o multilinguismo num contexto nacional e internacional, dentro dos espaços de aprendizagem mas também na interação social. A equipe editorial acredita que as questões propostas neste dossiê são extremamente relevantes para romper com crenças arraigadas que não condizem com as compreensões complexas da linguagem e dos contextos dos falantes. O múltiplo no lugar do uno, as linguagens no lugar da noção monolítica de língua. Por trás dessas discussões estão sempre em questão os sujeitos e os lugares e onde eles falam.

Como documento, a revista traz o depoimento/reflexão de uma de nossas mais importantes escritoras, Marina Colasanti, sobre a condição da mulher que escreve no Brasil. Com uma percepção aguda, ela revela em seu texto as mudanças que permitiram o surgimento de uma tradição literária feminina entre nós.

Nos artigos, estas discussões também ecoam, indo do questionamento de conceitos clássicos pela prática de textos literários contemporâneos à questão da formação indígena, do estudo da linguagem de afásicos para a expressão da subjetividade à verificação da eficácia das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. São textos que apontam uma saudável movimentação de sentidos da linguagem, e que chamam a atenção para a necessidade de uma mudança de pontos de vista.

Por fim, a seção de resenhas discute textos que tratam do bilinguismo no Brasil, fortalecendo a discussão do dossiê, a produção poética desconhecida de Caio Fernando Abreu e a tradição lírica de Ruy Espinheira Filho.

Nesta variedade de temas e análises se encontra a própria proposta da revista que traz em seu título uma declaração de princípios.

O Editor

Dossiê
Políticas Linguísticas

Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil

Modernity and colonial difference in hegemonic discourses on language in Brazil

Joana Plaza Pinto¹

Universidade Federal de Goiás

Resumo: As contradições entre discursos hegemônicos sobre língua no Brasil e práticas identitárias contemporâneas são o centro deste trabalho. Para debater este amplo tema, argumento que atos de fala reiterados têm construído hegemonias sobre língua no Brasil, sendo as principais a unidade linguística, a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. Essas hegemonias remetem a três modelos interpretativos da Modernidade colonial. Tais modelos dependem fortemente da concepção moderna de identidade uniforme e bem delimitada, que o sistema mundo/moderno não suporta mais da mesma forma. As práticas identitárias contemporâneas dão suporte para duas contradições dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. A primeira contradição é operada por mudanças de projeto do sistema mundo/moderno/colonial; a segunda contradição é operada pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno. O que se conclui é uma síntese paradoxal: os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, herdados da Modernidade colonial, enfrentam atualmente, nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste.

Palavras-chave: Língua. Regime metadiscursivo. Modernidade. Diferença colonial. Práticas identitárias.

Abstract: This paper discusses the contradictions between hegemonic discourses on language and identity practices in contemporary Brazil. To discuss this topic, I argue that speech acts have repeatedly built hegemonies on language in Brazil, mainly linguistic unity, written/oral hierarchy and linear correspondence language-writing-cognition. These hegemonies refer to three interpretive models of colonial modernity. Such models depend heavily on the modern conception of uniform and well defined identity which the world/modern system no longer supports. The contemporary identity practices support two contradictions of hegemonic discourses on language in Brazil. The first contradiction is operated by changes in the world/modern/colonial system design; the second contradiction is operated by silent perseverance and anonymous modern design. The conclusion is a paradoxical one: the hegemonic discourses on language in Brazil, inherited from colonial modernity, currently face in contemporary identity practices forces opposed to its stabilization, while the colonial difference persists.

Keywords: Language. Metadiscursive regime. Modernity. Colonial difference. Identity practices.

¹ Doutora em Linguística pela Unicamp (2002). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás e Bolsista de Produtividade em Pesquisa/PQ/CNPq. Email: <joplazapinto@gmail.com>

Introdução

As contradições entre discursos hegemônicos sobre língua no Brasil e práticas identitárias contemporâneas são o centro deste trabalho. De uma maneira geral, os discursos hegemônicos são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções. Não é diferente para o caso dos discursos sobre língua no Brasil: estes também estão sujeitos a vetores de força diversos, muitas vezes contraditórios, que pleiteiam os sentidos da língua em geral e das línguas em particular na vida brasileira. O alvo central dessas disputas é a língua portuguesa, seu estatuto e sua regulação no contexto da vida nacional.

Para debater este amplo tema, parto dos estudos que defendem que discursos e práticas são performativos, ou seja, produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis (AUSTIN, 1976; BUTLER, 1997; 1993; DERRIDA, 1990). Isto significa afirmar que, quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever. Além disso, o que falamos está submetido àquilo que Austin (1962) chamou de “circunstâncias apropriadas”, sendo, portanto, ritualizado – isto é, dependente de contextos prévios de realização da fala. Essa ritualização do ato de fala só é possível porque sua propriedade básica é a iterabilidade: o ato de fala, ainda que ritualizado por um contexto, precisa ser repetível em contextos novos para continuar existindo. Não basta que conheçamos o ato de fala e suas circunstâncias prescritas (o que se pode dizer, onde, quando, para quem): tais circunstâncias precisam ser renovadas em um momento único de repetição, que, ao mesmo tempo que depende das circunstâncias conhecidas, também precisa atualizar-se para ter efeito.

O casamento é um exemplo de como funcionam os atos de fala: para que tenha efeito, o casamento precisa que certas palavras sejam ditas em circunstâncias apropriadas previamente estabelecidas (regras explícitas e implícitas sobre o que deve ser dito, quem pode casar, com quem, quem pode realizar o casamento, quando, onde etc.); mas também precisa estar aberto ao momento único de um casamento específico entre duas pessoas específicas para que este tenha também efeito, e não somente os casamentos realizados anteriormente. De certa forma, o ritual do casamento mostra que as circunstâncias prévias não são suficientes, pois entre as regras prévias há aquela que impede que se casem duas vezes as mesmas pessoas, portanto, a iterabilidade do rito, sua propriedade de repetição única, é o que permite o casamento único de duas pessoas (permitido somente assim pelas regras prévias). Austin (1976, p. 5) menciona o ato de fala “Eu aceito” dentro do curso da cerimônia de casamento como exemplo de um enunciado performativo – um enunciado que faz ou é parte de uma ação única

(que casa duas pessoas uma única vez) baseada em circunstâncias prévias (dentro do ritual de casamento devidamente realizado). A iterabilidade, portanto, é a propriedade que obriga o ato de fala a repetir o conhecido, necessariamente deslocando-o.

Os enunciados sobre língua no Brasil constroem performativamente consensos hegemônicos, ao mesmo tempo em que estão expostos a deslocamentos. Os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas linguísticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais.

Tais aspectos incluem as irregularidades, as contingências e as regulações dos contatos linguísticos entre falantes de línguas brasileiras pré-cabralinas (NASCIMENTO, 2012; NOLL, 2010), falantes de línguas africanas diversas (desde a vinda de africanos escravizados no fim do século XVI até o fim do tráfico de escravos no fim do século XIX) (LUCCHESI, 2001; LUCCHESI, BAXTER, RIBEIRO, 2009; VILLALTA, 1997), e falantes do português de Portugal e de outras línguas europeias trazidas por colonizadores para interação falada, como o espanhol, o holandês e o francês (MARIANI, 2004; VILLALTA, 1997), e interação escrita, como o latim (VILLALTA, 1997).

Por outro lado, os enunciados sobre língua no Brasil operam igualmente com os deslocamentos que os novos contextos globalizados e multimidiatizados imprimem a tais consensos. Migrações e mobilidades nacionais e transnacionais de diversos tipos (ALTENHOFEN, 2004; MAHER, 2010; SANTOS, CAVALCANTI, 2008) e interações multifacetadas em áreas fronteiriças (BEHARES, 2010) fragilizam a noção de “território nacional” tão cara à ideologia nacionalista e monolíngue. Interações multimodais em serviços sociais providos pelo Estado (BORBA, 2011; CARVALHO, 2007), em ambientes virtuais diversificados (GUESSER, 2007) e entre falantes previamente desautorizados a se apropriar da língua portuguesa (MUNDURUKU, 2009) também contestam a ideologia monolíngue e sustentam uma polifonia recombinante sobre suposta unidade da língua nacional.

Três hegemonias, três modelos

Atos de fala reiterados têm construído hegemonias (consensos e coerções) sobre língua no Brasil, sendo as principais hegemonias a unidade linguística (variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. Essas hegemonias remetem a três modelos interpretativos da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte principal de conhecimento

sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de civilização).

A unidade linguística tem sido a chave para a compreensão do Brasil. O continuum linguístico nacional é interpretado como variação monolíngue, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo *a mesma língua apesar das diferenças regionais*. O modelo que sustenta essa interpretação do continuum finca raízes no Romantismo alemão do século XVIII, que defendia que a uma homogeneidade linguística corresponderia uma homogeneidade de território; assim uma nação deve corresponder a uma língua, uma região a um dialeto ou variedade (HUTTON, 2010; MIGNOLO, 2003). A língua portuguesa tem sido interpretada como um conjunto relativamente homogêneo passível de ser estratificado em dialetos e variedades, correspondendo a uma unidade na variedade, ou uma variação monolíngue, “sob a justificativa de busca e manutenção de um Estado homogêneo e coeso” (PAIVA, 2008, p. 187). Essa hegemonia é fruto de políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, executadas desde a chegada dos portugueses, que responderam às irregularidades dos contatos, mas principalmente procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas e simbólicas que aqui se construíram e constroem.

Nesse sentido, ações dos Estados colonial e republicano de controle dos usos linguísticos, com apoio da Igreja e participação ativa da elite, participaram da construção dessas hegemonias. Nos tempos coloniais, algumas ações são consideradas as mais impactantes nas duas frentes de contato linguístico da língua portuguesa (línguas indígenas e línguas africanas): “as ações da igreja católica e, mais especificamente, dos jesuítas na prescrição do modo e dos meios linguísticos para se processar a evangelização dos povos não cristãos” (MARIANI, 2003, p. 73); o “desestímulo ao uso das línguas africanas, cuidando os fatores para que escravos falantes da mesma língua não ficassem juntos.” (VANDERSEN, 1996 *apud* ALTENHOFEN, 2004, p. 84); e o *Diretório dos Índios*, de 1758 (PAIVA, 2008, p. 191), que visava coibir não apenas a penetração da chamada *língua geral* de base Tupi nas práticas cotidianas da Colônia como também de quaisquer outras línguas europeias que não fosse o português de Portugal, sendo “evidência da força monolingualizadora do português como língua nacional” (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Findado o período colonial em 1822, outras ações construíram a presunção, e conseqüente institucionalização, da língua portuguesa como homogênea e única língua nacional nas diversas medidas legais da educação no século XIX e nas constituições do século XX. Já em 1827, uma Lei da Câmara dos Deputados determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, prescrevendo o ensino da “gramática da língua

nacional” como um dos objetivos da escola básica (SAVIANI, 2002). A Constituição de 1946, com o artigo 132, que exige que o eleitor deve se “expressar em língua nacional”, e o artigo 168, que obriga o ensino “na língua nacional” (BRASIL, 1946), instaura pela primeira vez a ideia de uma “língua nacional”, ausente nas constituições anteriores, e repetida na Constituição de 1967 (BRASIL, 1967). A Constituição de 1988 explicita: “Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.”, e também Artigo 210: “§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988). Durante o Estado Novo, na década de 1930, a nacionalização do ensino veio acompanhada de uma rigorosa política contra línguas de imigrantes, e assim foram fechadas escolas bilíngues ou que não ensinavam o português, e foram proibidos usos de outras línguas além do português (ALTENHOFEN, 2004).

As ações do Estado e da Igreja foram acompanhadas de ações prescritivas na produção do conhecimento linguístico no Brasil. Essa produção foi explicitamente fundamentada no modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte principal de conhecimento sobre as línguas) e no modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de civilização), trazidos da Europa latina. Símbolo da civilização conquistadora, *Tékhnē* oposta à “naturalidade” da fala, considerada transposição da língua oral, reificada como transparente e acessível em si mesma (ROJO, 1995), a escrita cristalizou-se como ícone da evolução dos povos. As línguas foram separadas hierarquicamente entre ágrafas e grafadas, sendo considerada sempre uma evolução para a língua falada ter sua versão escrita. Esses modelos grafocêntricos combinaram-se para defender a importância essencial de gramáticas e dicionários monolíngues tanto para as línguas neolatinas quanto para as línguas brasileiras pré-cabralinas (MARIANI, 2003; MAKONI & PENNYCOOK, 2007; SOUZA, 2007).

A consolidação de instrumentos homogeneizantes pela Academia Brasileira de Letras desde sua criação em 1897 (CUNHA, 2008) com o objetivo de “cultivo da língua e a literatura nacional” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2011) também foi ação importante para o ideário de monolinguismo. Alguns desses instrumentos só foram oficializados no século XX:

Em 1943, a Academia Brasileira de Letras (ABL) editou, com valor de lei, o Formulário Ortográfico da Língua Portuguesa, que trazia as regras ortográficas vigentes, bem como instruções para a organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) [...] Em 1959, um decreto traz à luz a Norma Gramatical Brasileira (NGB), que tinha como principal objetivo dar uma feição uniforme à diversificada terminologia empregada nas muitas gramáticas editadas à época. (PAIVA, 2008, p. 193).

Mesmo com o advento da Linguística no Brasil, a ênfase, no campo dos estudos do Português (desde fins do século XIX) entre estudiosos reconhecidos como cientistas da língua portuguesa no século XX (Serafim da Silva Neto, Gladstone Chaves de Melo, Silvio Elia, Mattoso Câmara Jr., entre outros), em “variedades cultas do português do Brasil” (LUCCHESI, 2001, p. 100) como modelo para a língua-padrão nacional acarretou a “fixação do *status social*, uma vez que língua-padrão e nação implicam, intrínseca e irremediavelmente, poder e posição social” (PAIVA, 2008, p. 190).

Assim, embora o Brasil seja um país plurilíngue, tem “prevalcido o senso comum de que o país apresenta uma impressionante homogeneidade idiomática – construída em torno da língua portuguesa” (PAIVA, 2008, p. 187).

Duas contradições

Como se pode notar, tais modelos hegemônicos dependem fortemente da concepção moderna de identidade uniforme e bem delimitada, que o sistema mundo/moderno/colonial (DUSSEL, 1994; MIGNOLO, 2003) não suporta hoje da mesma forma. Migrações voluntárias ou compulsórias, individuais ou em massa, impactam as configurações populacionais das áreas antes consideradas homogêneas e, como consequência, impactam também as possibilidades e os modos de interação. Assim, temos, “hoje, por um lado, usuários da língua mais sedimentados em suas regiões e, por outro, falantes que não só têm grande mobilidade mas também convivem com uma massa também móvel.” (CARDOSO, 2001, p. 37).

Os modos de interação também são alterados pelo incremento do modelo virtual de interação. Para as identidades, isso significa, entre outras coisas, a possibilidade de arranjos e cumplicidades antes restritos ao modelo de interação presencial. As práticas identitárias constroem então redes interacionais locais e globais, reconfigurando fronteiras de grupos e, para isso, pluralizando as práticas linguísticas – um plurilinguajamento constitutivo, como aponta Mignolo (2003). Nesse contexto, as práticas identitárias contemporâneas dão suporte a duas contradições dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil.

A primeira contradição é operada por mudanças de projeto do sistema mundo/moderno/colonial: por um lado, a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção oposta ao controle nacionalista do modelo romântico alemão, na medida em que torna transnacional qualquer ação (econômica, social, cultural, política, linguística); por outro lado, as forças de subjetivação do consumismo (satisfação imediata, provisoriedade, insegurança e fragilidade) e da textualidade digital (rapidez, fragmentação, excesso e lacunas) atuam contra os modelos filológico e evolucionista, na medida em que ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica com instituições modernas (Estado, Escola, Universidade).

A segunda contradição é operada pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno, a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) que mantém a concepção temporal linear e, assim, os mesmos três modelos consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua. A persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança. A mídia e a instituição escolar, por exemplo, insistem que a oralidade e a diglossia são situações pré-civilizatórias – o que ficou fortemente evidenciado no debate público sobre o livro didático, recomendado pelo Ministério da Educação, *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos, em 2011¹.

Essas duas contradições não têm produzido síntese criativa ou produtiva. Ao contrário, co-existem em perversa harmonia, operando efeitos atrozos especialmente na interação escola-sociedade. Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo.

Elementos identitários pré-escolares e pré-textuais (raça, gênero, classe etc.) condicionam os recursos disponíveis para lidar com as duas formas de interação opostas e, assim, o enfretamento das contradições. Quanto mais recursos pré-conhecidos – especialmente em termos de repertórios variados e prestigiosos (conhecer mais variedades, tipos de textos, modos de interação verbal e textual, conhecer variedades e tipos de textos de prestígio etc.), mais condições de lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita. Quanto menos desses recursos, menos condições de salvaguardar seu lugar no isolamento monolíngue e grafocêntrico da escola.

Paradoxos finais

O que se conclui é uma síntese paradoxal: os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, herdados da Modernidade colonial, enfrentam atualmente, nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste em operar sua permanência.

O fluxo contemporâneo de práticas transidiomáticas, refletido no continuum linguístico e nos modos de subjetivação transnacionais, consumistas, pós-identitários, não desfizeram a concepção moderna do papel da língua e da escrita na escola. Ao contrário, a oralidade como sistema de pensamento (MIGNOLO, 2003) e a diglossia constitutiva das

¹ Mais detalhes sobre o debate podem ser lidos no portal eletrônico do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16688.

interações linguísticas (LARDY & GAFONT, 1981) são insistentemente negados pela persistência dos modelos hegemônicos sobre língua no Brasil.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=536>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

ALTENHOFEN, Cléo V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, Vervuert, v. 1, n. 3, p. 83-93, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo V; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011. p. 15-24.

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BEHARES, Luis Ernesto (org.). Dossiê Educação Fronteira Brasil/Uruguay, Línguas E Sujeitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 17-115, Dez. 2010.

BORBA, Rodrigo. Interconexões entre Linguística Aplicada e práticas de atenção à saúde: linguagem e identidades na prevenção de DSTs/Aids entre travestis profissionais do sexo. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1369-1400, Dez. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 28 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição do Brasil**. Promulgada em 24 jan. 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 18 set. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-republicacao-1-pl.html>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of ‘sex’**. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

CARVALHO, Marlene. Letramento na Maré: uma proposta metodológica de ensino da leitura e da escrita para jovens e adultos. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 169-190.

CUNHA, Rodrigo B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Paris: Galilée, 1990.

GARDY, Philippe; LAFONT, Robert. La diglossie comme conflit: l'exemple occitan. **Langages**, n. 61, p. 75-91, 1981.

GUESSER, Adalberto. A diversidade linguística da Internet como reação contra-hegemônica das tendências de centralização do império. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2007.

HUTTON, Christopher. Who owns language? Mother tongues as intellectual property and the conceptualization of human linguistic diversity. **Language Sciences**, n. 32, p. 638-647, 2010.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-130, 2001.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAHER, Terezinha de Jesus M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, jan/jun. 2010, p.33-48.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. Políticas de colonização linguística. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-82, jul.-dez. 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade.** Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>, em 10 de junho de 2009.

NASCIMENTO, André Marques do. **Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural.** 2012. 477 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NOLL, Volker. O Brasil Colônia entre a língua geral e o português. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. (org.). **O português e o tupi no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 105-117.

PAIVA, Claudia G. Brasil: nação monolíngue? In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. v. 1. p. 187-201.

SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Identidades Híbridas, Língua(Gens) Provisórias – Alunos “Brasiguaios” Em Foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, Jul./Dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002.

SOUZA, Lynn Mario T. M. de. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 135-169.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (História da vida privada no Brasil; 1). p. 331-385.

Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice

Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma visão multilíngue e o que isso significa para sua prática de ensino

Claire Kramersch¹

University of California Berkeley

¹ E-mail: <ckramersch@berkeley.edu>

Abstract: Foreign language teachers have traditionally been trained to think of themselves as teaching one L2 to speakers of one L1. With the advent of globalization and the increased mobility of humans, goods and capital, the multilingual and multicultural nature of national societies has become both more prevalent and more visible. Language classrooms are populated nowadays with students who don't necessarily speak a common national language and who speak a variety of second, immigrant or heritage languages. They are multilingual not only in the strict sense of being equally fluent in more than one linguistic code, but also in the sense that they have different outlooks, different upbringings, they have been socialized in different ways. They have less and less of a consensus on what is an appropriate, polite behavior, nor even what is expected in school.

Keywords: Multilingualism. Globalization. Language. Translingual competence. Transcultural competence.

Resumo: Os professores de língua estrangeira têm sido tradicionalmente formados para pensar sobre si mesmos como alguém que ensina uma L2 para falantes de uma L1. Com o advento da globalização e a crescente mobilidade dos humanos, produtos e capital, a natureza multilíngue e multicultural das sociedades nacionais tem se tornado tanto mais prevalente quanto mais visível. As salas de aula de línguas são hoje compostas de alunos que não necessariamente compartilham uma língua nacional comum e que falam uma variedade de segunda língua, língua de imigrantes ou de tradição. Eles não são apenas multilíngues no sentido restrito de ser igualmente fluentes em mais de um código linguístico, mas também no sentido de que têm visões diferentes, formações educacionais diferentes e têm se socializado de formas diferentes. Eles têm cada vez menos um consenso do que é um comportamento apropriado ou educado, nem mesmo o que se espera deles na escola.

Palavras-chave: Multilinguismo. Globalização. Língua. Competência translinguística. Competência transcultural.

Foreign language teachers have traditionally been trained to think of themselves as teaching a second language (L2) to speakers of a first language (L1). In schools, this L1 is usually a mother tongue that teacher and students share; the L2 is the language of a foreign other, who lives

beyond one's national borders and who has different ways of talking, eating, dwelling, working and interpreting events – in other terms, who has a different culture. With the advent of globalization and the increased mobility of humans, goods and capital, the multilingual and multicultural nature of national societies has become both more prevalent and more visible. Language classrooms are populated nowadays with students who don't necessarily speak a common national language and who speak a variety of second, immigrant or heritage languages. They were not all born in the same country, nor have they been raised by parents of the same social class; they don't all share the same ethnic background, or even the same history. They are multilingual, not only in the strict sense of being equally fluent in more than one linguistic code, but also in the sense that they have different outlooks, different upbringings, and they have been socialized in different ways. They have less and less of a consensus on what is appropriate, polite behavior, nor even what is expected in school.

Multilingualism and globalization

Globalization, coupled with global media and global communication technologies, has exacerbated the multiplicity of codes, media, and ways of making meaning in everyday life. If we look at the way youngsters nowadays use language through social media such as Facebook and Twitter and in their texted messages, we notice a proliferation of semiotic activity, a healthy disrespect for academic authority (orthographic, grammatical and lexical rules and conventions), hybridities, code-switching, and multimodal bursts of creativity and innovation. However, we also notice a growing anxiety about who they are, a concern about whether they are 'popular' or not, how they are perceived by their peers and what the future holds for them. The internet and electronic forms of communication have exploded the conventional, predictable forms of communication offered by print literacy, grammars, and dictionaries, opening the way for creativity, agency and innovation, but they have also increased semiotic uncertainty and ambiguity. In short, they have changed what we mean by communication, language and culture.

Language used to be the formal elements of a linguistic system, standardized by grammars and dictionaries, and taught in rational sequences over the course of several years. With the communicative approach to language teaching, language started to include speech functions, appropriate gambits and useful verbal strategies to do things with words in situational contexts of everyday life. Communication was the expression, interpretation and negotiation of intended meanings (Breen & Candlin 1980) with interlocutors from a different language and culture. In the last thirty years, the compression of time and space

online and the computer's unlimited storage of information - its ubiquitous presence and control - have changed the nature of what we, as language teachers, are in the business of doing. Instead of relying exclusively on words and sentences to make meaning, we now have images, films, and YouTube videos to make that meaning visible, palpable and graspable as never before. Instead of the painful negotiation of divergent illocutionary intentions and of possibly conflicting interpretations of events, we now have more easy-going chat rooms, blogs and Facebook walls where a large number of 'friends' and a high volume of participation are more important than depth of dialogue and elocutionary precision. Knowing how to navigate multiple sources of information and multiple semiotic modalities has become of crucial importance in acquiring communicative competence. In today's multilingual context, culture is no longer the shared membership of one singular community of like-minded individuals who all share the same history, memories and dreams of the future. Culture has become deterritorialized; it lives in the minds and hearts of expatriates, immigrants, travelers and it is fossilized in the stereotypes of textbooks, Hollywood fantasies, publicity logos and marketing jingles. Not only has the change of scale - amplification, compression - offered by electronic media changed the nature of communication; it has changed the nature of reality itself (Kramersch 2009, Ch.6).

While language teaching used to be focused mostly on the referential, denotative meaning of words ('What does the text say? What does this word mean?'), leaving issues of contextual interpretation for the reading of literary texts, where stylistic variation is to be expected but is constrained by the conventions of genre and register, nowadays stylistic variation and multiple indexicalities are the name of the game right from the outset. Students who play with language in their blogs, tweets, instant messages and their everyday ways of talking, tend to become impatient with the grammatical and lexical rules of the L2. They insist on making themselves comprehensible despite their deficient grammar and, to a certain degree, communicative language teaching has encouraged them to do so. They rely on in-group understanding of the shared associations and allusions indexed by the words, and most of the time they are satisfied with understanding each other not exhaustively, but 'for all practical purposes' (Goffman 1959). No longer do they strive to understand every word of a text; they skim and scan the text for information and are content with getting the gist of its message.

Thus, in our fast-paced era of global 24/7 media, information glut and constant change, communication has become at once more homogenized and more context-specific than ever. On the one hand, a global neoliberal culture is taking hold around the world that prizes individual choice, risk-taking and an entrepreneurial mindset aimed at gaining visibility, popularity, and public forms of success. On the other hand, there is an

ever greater fragmentation into local contexts of cultures-of-use (Lantolf & Thorne 2006:68) where the gap is growing between the young and the elderly, the wealthy and the poor, the idealists and the materialists, the monolingual locals and the multilingual cosmopolitans, those who have access to the internet and those who don't, those who were brought up in a print culture and those who only know the virtual culture offered by the computer.

Multilingual practices for the monolingual L2 classroom

How can foreign language teachers, who by definition teach one foreign language in a usually monolingual L2 immersion classroom, prepare their students to 'operate between languages' and acquire 'translingual and transcultural competence', as the report by the American Modern Language Association advocates for college level language learners in the U.S. (MLA 2007:237)? How can teachers teach both the standard forms and conventional meanings given to these forms by grammars and dictionaries, and the increasingly changing stylistic variations used by native and non-native speakers as they code-switch from one language to another, imitate foreign accents, play with hybrid forms on the internet, thrive on intertextuality and interdiscursivity, and mix genres, styles and registers?

There is no question that we have to continue teaching the standard, but if we take the living 'multilingual subject' (Kramersch 2009) as our ideal rather than the standard monolingual native speaker, then we need to devise a pedagogy that sensitizes learners to stylistic choice and translation of various kinds right from the start.

Stylistic choice

While students have to learn, of course, how to conjugate verbs and form the plural of nouns (e.g., 'Please close the door', 'She likes bananas'), they also need to learn that there are various ways of making requests and expressing likes and dislikes, depending on who is speaking, to whom, and in what circumstances. As soon as they learn the imperative form, students already have the choice of saying: "The door!" as an authoritarian superior to a subordinate, or "Please close the door" as a polite parent to a child, or "Would you be so kind as to close the door?" as a polite passenger addressing another passenger in a train. In all three cases, as communicative language teaching has long recognized, it is not only a matter of teaching grammar, but of situating the grammatical forms in their social and cultural context. The same applies to the teaching of vocabulary: The student can say she 'likes' bananas, but she can also say she enjoys 'eating' or even 'loves' bananas. Similarly, if confronted with a 'problem' such as a student not having done their homework or getting a bad grade, the

teacher can call this a ‘problem’ or a ‘challenge’. Calling this a ‘problem’ focuses on the negative; calling it a ‘challenge’ focuses on the possibility of finding a solution and changing the negative into a potentially positive outlook (see Kramsch 1993 ch.1). Similarly, politicians have the choice of calling people who demonstrate against the government ‘protesters’ or ‘rebels’, ‘reformists’ or ‘terrorists’, depending on their political affiliations. Each choice of grammatical or lexical form expresses different subjective meanings, even if the various forms are objectively named ‘synonyms’ in the dictionary.

Focusing on stylistic choice and the subjective meaning of words allows the teacher to show students that the way they choose to express themselves, apart from being correct or incorrect as measured against the standard, also makes a statement about themselves as speakers (as polite, impolite, or as holding particular ideologies) and aligns them with their interlocutors in particular ways. At the beginning levels, students are just able to produce standard forms in the conventional situations offered by the role-plays of communicative language teaching. Yet slowly, already in the first year, the teacher can vary the situation, by introducing social and cultural variables such as interlocutors of different ages, different social class, different regional provenance, and communicating through different channels and modalities (e.g., face to face, on the phone, on Skype, in a letter, email or blog).

Trans-lation as multilingual practice

In the 2007 report of the Ad Hoc Committee on Foreign Languages of the American Modern Language Association, the goals of foreign language education at the college level were redefined in accordance with the increasingly interconnected world within which we are preparing our students to operate.

‘The goal...would not be simply to produce graduates better prepared to meet a range of identified national or societal needs, although this alone would be of significant value. Our goal is a higher education system that embraces the distinctive educational benefits of studying foreign languages and cultures in developing the powers of the intellect and the imagination, the ability to reflect on one’s place in the world with depth and complexity, and understanding of the degree to which culture and society are created in language’. (MLA 2008:288).

‘This kind of foreign language education systematically teaches differences in meaning, mentality, and worldview as expressed in American English and in the target language. Literature, film, and other media are used to challenge students’ imagination and to help them consider alternative ways of seeing, feeling, and understanding things. In the course of acquiring functional language abilities students are taught critical language awareness, interpretation and translation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception’. (MLA 2007:238).

Even though the report focuses on the dichotomous relation between an L1 and an L2 and seems to assume that there is a homogeneous C1 culture and an equally homogeneous C2 culture that express themselves through their respective national languages, it puts the emphasis not on the communication of information or the solving of communicative tasks, but rather on understanding ‘differences in meaning, mentality, and worldview’, in part through a process of interpretation and translation.

If we extend the notion of translation to a pedagogic principle that leads to translanguaging and transcultural competence, then ‘trans-lation’ would become central to the multilingual mindset teachers need to develop. It would mean systematically designing exercises in translation, transcription, transposition - exercises that would systematically practice the transfer of meaning across linguistic codes, discourse frames, media and modalities.

Translation across linguistic codes. While communicative language teaching was based on the principle of L2 immersion, multilingual language teaching seeks to bring to the fore the differences in meaning between a word, a phrase, an utterance in one language and its ‘equivalent’ in the other language. These differences are based not only on conventional semantic definitions but also on the subjective, social and cultural resonances of utterances, not only in their standard meaning but in their indexicality, i.e., their meaning relative to the context of the utterance. Marketing strategists know that indexical meaning very well. For instance, the name of an upscale Los Angeles restaurant called ‘*La Poubelle*’ can be translated into English as ‘the garbage can’, but that would not capture the French elegance associated with the sound of the word ‘*poubelle*’. What makes the word sound so French and thus so elegant? Similarly, the advertisement for German cars under the logo ‘*Fahrvergnügen*’ can be the equivalent, according to the dictionary, of ‘pleasure to drive’, but the fact that the German word is used in the U.S. to sell cars to people who don’t know German is a sign that it means more than its dictionary definition, namely ‘German-ness’ per se. What makes that word sound so German and thus German engineering sound so reliable? (Kramsch 2012). Translation as multilingual practice both from L1 to L2 and L2 to L1 is an exercise both in denotation and in connotation, in the construction of both objective and subjective meanings.

Translation across discourse frames. A multilingual mindset draws students’ attention to point of view and perspective in the way speakers frame their utterances and writers frame their sentences. In a globalized world, it is crucial to be able to recognize who is speaking, from which political perspective and according to whose agenda. Students can be asked to reframe a political speech from the point of view of a different candidate or a short story from a different narrator’s perspective, as seen through

the eyes of a different character. The same story can be told in the form of poem or a prose narrative. The same event, reported in newspapers with different political views, or in different national languages, can serve to highlight the importance of framing in global communication. Good ideas related to this can be found in Widdowson (1992), Short (1996), Simpson (1997).

Transposition from one medium to another. With the proliferation of multiple channels of communication (spoken, written/printed, virtual) and their text types (conversational, formal/academic oral genres, written genres, online informal emails/formal websites), each with their own appropriate grammar and vocabulary, students operating in a global context need to know which genre is appropriate to which context. Transposing an informal email into a formal letter, a spoken narrative into a written narrative, a written narrative into a dialogue, and transcribing a taped conversation according to the conventions of conversation analysis (Liddicoat 207: Ch.2), can alert students to variations in the use of language according to the medium chosen. Good ideas related to this can be found in Johnstone (2008) and Kramersch (1993).

Transfer across modalities. In the multimodal world of signs that we live in, meaning is made not only through verbal language, but also through musical and visual language. Multilingual practices therefore also include trans-lating a poem or a song into a picture, a narrative into a visual, and vice-versa. (See Kramersch & Huffmaster 2008 & in press.)

Why should language teachers acquire a multilingual mindset if they teach only one language? The term ‘multilingual’ stands here for diversity of meaning, as expressed through the different codes, modes, modalities and styles that have currency in a global world that is now constantly and ubiquitously interconnected. This is the world in which students will be called upon to ‘operate between languages’ and to demonstrate ‘translingual and transcultural competence’. Foreign language teachers do not need to master several languages to design multilingual practices that will help students achieve that goal. They only need to teach language not just in its standard form, but in the individual variations that speakers and writers bring to language as living discourse.

References

- Breen, Michael & Candlin, Chris. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1:2, 89-112.
- Goffman, Erving. 1959. **The presentation of self in everyday life**. New York: Doubleday.
- Johnstone, Barbara. 2008. **Discourse Analysis** 2d ed. Oxford: Blackwell.

Kramersch, Claire. 1993. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford UP.

Kramersch, Claire. 2009. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford UP.

Kramersch, Claire. 2012. Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. **Journal of Critical Multilingualism Studies** 1:1

Kramersch, Claire & Huffmaster, Michael. 2008. The political promise of translation. **Fremdsprachen Lehren und Lernen** 37, eds. Claus Gnutzmann, Frank Königs & Ekkehard Zöfgen, pp.283-297. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kramersch, Claire & Huffmaster, Michael. In press. Multilingual practices in foreign language study. In J.Cenoz & D.Gorter (eds.) **Multilingual Education: New Perspectives** 3. Cambridge: Cambridge UP.

Lantolf, James & Thorne, Steven. 2006. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford UP.

Liddicoat, Anthony. 2007. **An introduction to conversation analysis**. London: Continuum.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. 2007. Foreign Language and Higher Education: **New structures for a changed world**. *Profession* 2007, 234-245.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. 2008. Transforming college and university foreign language departments. **The Modern Language Journal** 92:2, 287-312.

Short, Mick. 1996. **Exploring the language of poems, plays and prose**. London: Longman.

Simpson, Paul. 1997. **Language through Literature. An introduction**. London: Routledge

Widdowson, H.G. 1992. **Practical Stylistics**. Oxford: Oxford UP.

A critique of language, languaging and supervenacular

Uma crítica à noção de língua, linguagem e supervenáculo

Sinfree B. Makoni¹

Pensylvania State University

¹ E-mail:<sbm12@psu.edu>

Abstract: In an attempt to overcome the structuralist mind set regarding language, a growing body of literature accepts that language does not break down neatly into autonomous, clearly-defined languages. This observation, which is increasingly becoming a mantra of sociolinguistics, is not new at all, despite claims to the contrary. Chomsky (2000) and Davidson (1986) were quite skeptical of the existence of languages. The mythical status of language is concealed by the fact that we have names for languages.

Keywords: Language. Languaging. Supervenacular

Resumo: Ao tentar superar o pensamento estruturalista com relação à língua, um corpo crescente de literatura aceita que a linguagem não pode ser facilmente dividida em línguas claramente definidas e autônomas. Esta observação, que cada vez mais está se tornando um mantra dos sociolinguistas, não é nem um pouco nova, apesar de afirmações do contrário. Chomsky (2000) e Davidson (1986) já eram céticos quanto à existência de línguas. O status mítico de língua está oculto pelo fato de que atribuímos nomes para as línguas.

Palavras-chave: Língua. Linguajar. Supervenáculo

In an attempt to overcome the structuralist mindset regarding language, a growing body of literature accepts that language does not break down neatly into autonomous, clearly-defined languages. This observation, which is increasingly becoming a mantra of sociolinguistics, is not new at all, despite claims to the contrary. Noam Chomsky (2000) in *Knowledge of Language* and Donald Davidson (1986) in an aptly titled chapter ‘A Nice Derangement of Epitaphs’ were quite skeptical of the existence of languages. The mythical status of language is concealed by the fact that we have names for languages. Hausa, Arabic, Wolof, Berber, and Tarjumo are some language names that form the basis of linguistic description in this book.

Two main observations need to be made. First, in the sociolinguistic literature, each language is attributed a single name (e.g., English, Chinese, etc.). Rarely do languages cited in the literature have more than one name. Reviewers and editors often compel authors for the sake of clarity to use a single name. Ethnologue keeps a list of alternative names, but also chooses

one name among many other alternatives. (Obviously, the use of a single name overlooks situations in which many different names are used to refer to a single language, and many languages are named using a single name).

In a manner which is consistent with a sociolinguistic reality in which many different names are used to refer to the same language. The idea of one language, one name, is pervasive in Western monolingual-oriented linguistic metalanguage and makes it difficult to capture the sharp ideological positions that are possible in the use of multiple names for the 'same' language, as the Berber/Amazigh example shows. These names are not interchangeable. The use of the name Berber is an endorsement of official state ideologies, while Amazigh is part of the political apparatus associated with rebel movements.

Second, the controversy about whether languages have names or not is only significant insofar as it is assumed that there exists something called *language*. Languages are not natural objects. Rather,

'A language is a metalinguistic extrapolation that has become attached to a particular language name, it does not matter whether the name is English, French or not. It does not matter whether it has an army or a navy. But there has to be a name. No name no language. That is the higher order metamyth...' (Harris 2009: 430).

Integrationists such as Harris (2009) drew attention to a philosophical approach to handling the claim that language does not break down into neat bounded units when he suggested that first order categories do not neatly break into second order categories. *First order* refers to here and now activities, ongoing communicational activity, or contextually meaningful behavior; it is situated in real time and real space and unfolds in unplanned ways. *Second order* refers to metalinguistic categories that include names of languages, societies, communities, etc. Using these terms indicates that first order categories cannot neatly break down into second order categories. Communication does not neatly break into languages.

The idea that language does not break down into neat categories also has radical implications for the nature of analysis because language does not present itself for study as a neatly disengaged range of homogeneous phenomena, patiently awaiting description by an impartial observer, as suggested by the misleading expression 'linguistic data'. On the contrary, language offers a paradigm case of interference by investigation. A relatively large number of scholars have addressed this issue and the notion of *languaging* (Swain 2006, 2009, 2010; Garcia 2007, 2009; Creese and Blackledge 2010; Jaquemet 2005; Maturana and Varela 1998; Becker 1993, 2006; Khubchandani 1997; Ramanathan 2009).

Swain and Lantolf, with their focus on second language acquisition, construed *languaging* as a tool to mediate cognition, an activity, a form of

producing a visible and audible product. From this perspective, languaging is everything. Swain and Lantolf adopt a totalistic interpretation of languaging, leaving very little room for ways of framing alternatives. Languaging in Swain and Lantolf's orientation is too powerful, making it weak as an explanatory construct.

Garcia (2007, 2009), Creese and Blackledge (2010), Moller (2008), Jacquemet (2005), and Shohamy (1999) construed languaging as a social semiotic process that is different from code-switching. The critical issue for Creese and Blackledge (2010) and Garcia is that languaging and its other variants, translanguaging and polylinguaging, involve the idea of a code or codes. In such a way of thinking, translanguaging entails movement between different languages (Makoni 2013). The mechanical view of languaging is complemented by a search for meaning that is best captured by the fact that languaging/translanguaging constitutes the utilization of any semiotic resources to convey meaning. From such a framework, meaning exists independently of languaging, and the role of languaging is to articulate the meaning from the sender to the receiver, since any languaging is premised on a theory of communication. In the studies by Garcia, Creese, and others, meaning is articulated through a conduit framework. This framework is founded on a deterministic framework of language and communication and a non-dynamic way of understanding interaction that runs contrary to the idea of language as social action, which I am trying to support in this section of the chapter and is like many other frameworks in that it is speaker-centric.

Maturana and Varela (1998), philosophers from Chile, approached the idea of languaging from a philosophical position. They construed language from a biological perspective in which they construe language in a manner consistent with their perspective on biology. By languaging they are understanding language as a self-organization and self-production system in which human actions occur. The striking aspect of Maturana and Varela's view is that the term *languaging* occurs for the first time in the Spanish translation! Languaging, as used by Maturana and Varela, was preceded by many variations in Western sociolinguistics.

Ramanathan's framing is closely aligned with that of Mignolo (1996, 2000), and both are explicitly political. Ramanathan regards languaging as a form of, and a resistance to, being silenced. From that approach, languaging is a rebellious act, a form of resistance at one point in a historical moment. However, Mignolo adopts a political position and a longer historical perspective. He construes languaging as a product of colonial or elite interruption of communication in pre-colonial or, as I would like to put it, outside elitedom. Languaging is, therefore, a process, a product of communication disruption. Languaging cannot exist outside communication, but the converse applies as well: communication is not

necessary for the existence of language because language is a 'variable extra'. Mignolo's framework has a sharp sense of history and can explain the complex relationship between macro, meso, and micro forces. This sense of temporal history and construction of time is clearly appropriate and might serve postcolonial linguistic scholarship, which the authors in this volume are seeking to develop. The weakness of a framework which is founded on languaging is that it does not escape the idea of a code, a language. You can only translanguage, perform a form of languaging, if you assume in the first instance that there are codes called languages.

The politics of the ontology of *supervenaculars*

The notion of *supervenacular* is increasingly popular and may become the pivotal foundational concept for an emerging sociolinguistic framework' (Orman 2012:349). Because the term is widely used, at least in African contexts, it merits a close analysis. I see this brief essay as part of my effort to make sense for myself of the meanings of the terms and those allied to them. *Supervenacular* is modeled after Vertovec's (2006, 2007) notion of *superdiversity*, which he defined as 'diversification of diversity' (Vertovec 2007, in Simpson and Whiteside 2012:3). *Super* in *superdiversity* denotes hyper, while *super* in *supervenacular* may be construed to mean *trans*. The latter can be construed to refer to movements across regions and semiotic boundaries. In short, the *super* in *superdiversity* does not have the same meaning as the *super* in *supervenacular*. The *super* in *supervenacular* resonates with notions such as *trans-languaging* and *poly-languaging*.

Although it is not clear what *languaging* means in *trans-languaging*, let alone *poly-languaging*, if *supervenacular* is based on *superdiversity* then the differences in the meanings of *super* in *superdiversity* and *supervenacular* have to be addressed; otherwise, *supervenacular* might be misleading. This is not to say that *supervenacular* cannot be used to refer to both *hyper* and *trans*. I am, however, extremely uncomfortable with the notion of diversity when used to refer to 'mass movements' for three main reasons. First, writing from a vantage perspective of being an immigrant in a rural university which seeks to bring to fruition diversity, I keep asking myself whether it is not the case that diversity, as articulated by Vertovec, Blommaert and Rampton, is a version of a description of reality that can only be advocated by those who are part of the powerful elite, such as researchers. Second, those of us who have spent most of our professional lives outside our countries of origin find that diversity may be extremely uncomfortable, because it is typically others who do so. It is the powerful who celebrate the notion of diversity; those of us from other parts of the world feel the idea of diversity is a careful concealment of power differences. When we celebrate mass movements we need to be

able to distinguish between those who are compelled by circumstances to travel and those who do so willingly. *Superdiversity* contains a powerful sense of social romanticism, creating an illusion of equality in a highly asymmetrical world, particularly in contexts characterized by a search for homogenization. Third, I find it disconcerting, to say the least, to have an open celebration of diversity in societies marked by violent xenophobia, such as South Africa; at least two chapters in this volume are based on South Africa (Steyn <http://www.mmg.mpg.de/research/all-projects/super-diversity-south-Africa> accessed December 18, 2012). Furthermore, diversity stresses the differences between individuals, languages, groups, etc. Whether we are diverse or not depends on the power of the social microscope being used. It is ironic that while sociolinguistics is celebrating diversity, super or not, other strands of research that also address issues surrounding migration, real or imagined, seem to be returning to a notion of assimilation:

Examining public discourse in France, public policy in Germany, and scholarly research in the United States, I find evidence of a modest “return of assimilation” in recent years. Yet what has returned, I emphasize, is not the old, analytically discredited and politically disreputable “assimilationist” understanding of assimilation, but a more analytically complex and normatively defensible understanding. (Brubaker 2004: 5).

Ultimately, it is worthwhile to stress that notions about diversity are extremely powerful when used as metaphors to describe species. The danger we have to guard against in this case is one in which we unintentionally biologize a social phenomenon! If a social phenomenon is biologized, then social intervention is likely to be construed negatively because it will be interfering with a natural ecology.

A Short Historical Statement

Mass movement of populations is not new to Africa, so if diversity is accentuated by migration, then prior to colonialism there was considerable migration; however, it is framed as nomadism! The differences lie in the terminology: people moved—they simply did not need passports! ‘African history, like that of any other continent, reveals plenty of population movements linked to multiple factors such as nomadism, rural exodus, economic migrations and conflicts’ (Canut 2009:92).

A Minor Quibble: ‘A Storm in a Tea Cup’

I strongly support Blommaert and Rampton’s (2011, 2012) project of creating new terms as a strategic way of facilitating understanding and

visualizing sociolinguistic patterns, which cannot be easily understood using existing frameworks. Existing terms are construed as failing to capture the diversity that is rapidly enhanced by new, relatively cheap technology, including cell phones. Even though I support Blommaert and Rampton's project, I have a couple of minor concerns that I outline as part of the commentary in the conclusion to this book. Blommaert and his other associates, Dyers, Velghe, and many others, employ the term *supervenacular* to refer to a widespread usage of sociolinguistic resources that are not constrained by 'territorial fixedness, physical proximity, socio-cultural sharedness and common background' (Blommaert 2011:3).

Blommaert and Rampton (2011) challenge us to frame *supervenaculars* in a wide range of ways. The term *supervenaculars* may be understood to refer to 'semiotic codes, chat codes, gaming codes, standard codes, mobile texting, mini-languages, or as a global medialect of condensed abbreviated English' (McIntosh 2010) and many others. Mobile texting is an example of a *supervenacular* code. In light of Blommaert's argument, the idea of a *supervenacular* code may perhaps be a contradiction because *supervenaculars* are meant to capture rapid and complex variations that cannot be explained through conventional frameworks when languages are understood as codes. However, by describing texting, e-mail messaging, and codes as *supervenacular*, traditional linguistic conventions are reintroduced into the analysis. An example of the problematic nature of moving beyond code-based framing of language is elegantly captured in a quotation about, paradoxically, the search for a metalanguage that goes beyond orthodox linguistic terms (whatever that may mean): 'A hybrid combination of linguistic forms(cf. "multi-racial"/"multi-ethnic" ... straightforwardly identifiable *lexically, phonologically and grammatically/syntactical*) *elements of language*' (Rampton 2011: 289).

On the one hand there is a strong impulse to move beyond the notion of codes; on the other there is a powerful counterforce that restates characteristics of codes -lexical, phonological, grammatical, and syntax elements. Perhaps the notion of a *supervenacular* may not be as radical as we are led to believe because it is based on conventional notions of language, a position reinforced when Blommaert states that '*supervenacular* have all the attributes of a language' (Blommaert 2011:4). It is based on what Harris refers to as 'segregationist' linguistics (Pablé and Hutton forthcoming; Makoni 2011, 2012).

The search for invariant rules in *supervenaculars* reflects the extremely powerful nature of the ideologies of code-based views of language. These views lead to a search for invariant rules, efforts to establish fixed meanings, and efforts to consolidate form-meaning relationships. This quest seems counterintuitive in a framework that is seeking to describe wide circulations of semiotics. The trans-movements and circulations of

‘semiotic codes’ should render it difficult, if not impossible, to predict the meanings that the discourse practices. The challenge in *supervernacular*-inspired research is how to introduce and sustain notions of indeterminacy and unpredictability that are consistent with the ideological impulse toward mass movements, while still distancing it from code-based views of language.

If *superdiversity* is taken seriously at an epistemological level, then a diversity or multiplicity of interpretations of signs must be accepted, if not encouraged. It is conceptually self-contradictory to argue for the importance of *superdiversity* in theory but fail in practice to seriously take into account inconsistency and contradictory interpretations that are consistent with common functioning of anthropolinguistic communication: communication involves vagueness, contradictory meanings and inconsistency between form and meaning which demand frequent reinterpretation in light of pragmatic cues which bring into focus and stabilize forms in context.

I find the notion of a *supervernacular* extremely complicated, not only because of the relationship it has with traditional notions of codes and orthodox ways of framing language, but also because I am not certain how the notion of *vernacular* is comprehended in *supervernaculars*, a situation rendered extremely difficult because of the many different meanings of the term *vernaculars* in sociolinguistics. Mufwene (1998) enumerated at least six different ways in which the idea of a vernacular can be defined:

- (i) primary
- (ii) native
- (iii) indigenous language variety
- (iv) vernacular may be a standard, and the best exemplar is definitely written.
- (v) non-standard language varieties
- (vi) a continuum ranging from basilectal to colloquial varieties.

Regardless of whether the list above is exhaustive or not (which it is unlikely to be), the critical issue for me is exploring the implications for sociolinguistics if *super* is added to *vernaculars* and if *vernaculars* are defined with more than one meaning.

If *super* in *supervernacular* means *trans* and vernaculars are understood as non-standard, then the only way I can easily understand a *supervernacular* is to argue that *supervernaculars* are manifestations of non-standard language varieties that can either be spoken or written. If *super* means *trans*, the term *supervernacular* might be equivalent to *transidiomatic expressions*. If *super* in *supervernacular* is understood in the way it is understood in *superdiversity* as ‘hype’, then a *supervernacular*

may mean a *hypervernacular* whose intensity of variation may be characterized and situated along multiple continua, analogous to the meaning of vernacular in (vi).

(i) *Supervenaculars* ‘have all the features we commonly attribute to “languages”’.

(ii) *Supervenaculars* only occur as dialects.

(iii) *Supervenaculars* and their dialects

In (i), *supervenaculars* are languages plus something else. I am not clear what constitutes (all) the features ‘we commonly attribute to language’. (i) does not clarify the issue for me because what I regard as attributes of language may be based on what we understand to be a theory of language and communication. From an integrationist perspective (Makoni, 2011, 2013), the following might be regarded as attributes of language: indeterminacy in the relationship between form and meaning, language as a myth, communication as central, and language as an extra. The challenge for me is whether I can integrate the idea of a *supervenacular* within integrationism, and if so, how?

(ii) is difficult to fully comprehend. If *supervenacular* can only occur as dialects, this undermines the very essence of the rationale for creating a term such as *supervenacular* and its intellectual apparatus.

From *Supervenaculars* to Polylinguaging in Superdiversity

The complexity in having a grasp of *supervenaculars* is that in some cases there is a subtle shift from *supervenaculars* to *superdiversity* and the idea of polylinguaging is introduced, as in ‘*Polylinguaging in Superdiversity*’ (Jørgensen *et al* 2011) and ‘*Superdiversity on the Internet: A case from China*’ (Wang and Varis 2011). It is critically important to observe that the shift here is from vernacular to *superdiversity*, conflating distinctions between diversity and vernaculars. The argument that *polylinguaging*, also referred to interchangeably as *polylinguistic*, can be situated in *superdiversity* begs the question: what is the postulated relationship between *polylinguaging* and *supervenaculars*? To address this issue, given that *polylinguaging* can be situated in *superdiversity*, one must make sense of what *languaging* means in a wide range of terms. *Polylinguaging*, *translanguaging*, and others may be taken as equivalents. *Polylinguaging* does not resolve the issue because the term *languaging* is in itself ambiguous and has been used in many different and, at times, conflicting ways.

Concluding Remarks

Emerging sociolinguistic frameworks have not been as successful (at least, at this stage, to me) in their description of African contexts. It is, therefore, appropriate to reflect on Canut's (2009: 93) comments:

It is only when speakers move about or meet a stranger that they become conscious of their particular linguistic features and the processes of comparison and transformation are put in place leading to the overlap of different varieties which cannot be categorized.

I would like to bring my chapter to an end by citing some of the categories in a recent paper by Rampton (2011) that are becoming important, defining features of the emerging sociolinguistic subfield and that demand a sophisticated reading which include: “*multi-ethnic adolescent heteroglossia, heteroglossic speech stylization*” “*contemporary urban vernaculars*”, “*polylingual languaging*”, “*youth language*”, “*community English*”, “*multiracial vernacular*”

References

- Blommaert, Jan and Ad Backhus.2011. Repertoires revisited: Knowing language in super-diversity. **Working Papers in Urban Language and Literacies** Paper 67.
- Blommaert, Jan and Ben Rampton.2011. Language and Superdiversity. Special issue: **Diversities** 13, 2.
- Blommaert, Jan and Ben Rampton.2012. **Language and Superdiversity**. *MMG Working Paper 12-05*.
- Canut, Cecile. 2009. Discourses, community, identity: Processes of linguistic homogenization in a city (the case of Bamako, Mali. In: **The Languages of Urban Africa**, ed. Fiona McLaughlin. Indiana University Press.86-102.
- Chomsky, Noam. 2000. **Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use**. New York: Praeger.
- Creese, Angela and Blackledge, Adrian.2010.Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? **Modern Language Journal**, 94(1): 103-115.
- Davidson, Donald. 2002/1986. **Subjective, Intersubjective, Objective**. Oxford: Oxford University Press.
- Garcia, Ofelia. 2007. Foreword.In: **Disinventing and Reconstituting Languages**, eds. Sinfree Makoni and Alastair Pennycook. Clevedon: Multilingual Matters. xi-xv.

- Garcia, Ofelia. 2009. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden: Wiley-Blackwell.
- Harris, Roy. 1999. Integrational linguistics and the structuralist legacy. **Language and Communication** 19: 45-68.
- Harris, Roy. 2000. **Rethinking Writing**. London: Athlone Press.
- Harris, Roy. 2011. **Intergrationist Notes and Papers 2009-2011**. Brighton: Gamlingay.
- Jacquemet, Marco. 2005. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language and Communication** 25: 257-277.
- Johnstone, Barbara. 1996. **The linguistic individual: Self-expression in language and linguistics**. Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, Jens Normann. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. **International Journal of Multilingualism** 5, 3: 161-176.
- Jørgensen, Jens Normann, Martha Sif Karrebæk, Lian Malai Madsen, and Janus Spindler Møller. 2011. Polylinguaging in superdiversity. **Diversities** 13, 2: 23-38.
- Khubchandani, Lachman. 1997. **Revisualizing Boundaries: A Plurilingual Ethos**. New Delhi: Sage.
- Lantolf, James P. and Steven L. Thorne. 2006. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press.
- Makoni, Sifre. 2013. An integrationist perspective on colonial linguistics. **Language Sciences** 35: 87-96.
- Makoni, Sifre. 2011. Sociolinguistics, colonial and postcolonial: An integrationist perspective. **Language Sciences** 33, 4: 680-688.
- Maryns, Katrijn and Jan Blommaert. 2002. Pretextuality and pretextual gaps: On re/defining linguistic inequality. **Pragmatics** 12, 1: 11-30.
- Maturana, Humberto R. and Francisco J. Varela. 1998. **The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding**. Boston: Shambhala.
- Mignolo, Walter D. 1996. Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: Languages, languaging, and (trans)nationalism. **Modern Language Quarterly** 57, 2: 181-196.
- Mignolo, Walter D. 2000. **Local histories/Global Designs**. Princeton: Princeton University Press.

- Møller, Janus and Jens Normann Jørgensen. 2012. Enregisterment among adolescents in superdiverse Copenhagen. **Tilburg Papers in Culture Studies**, paper 28.
- Orman, Jon. 2012. Not so super: The ontology of “supervernaculars”. *Language and Communication* 32, 4: 349-357.
- Pablé, Andre and Christopher Hutton. Forthcoming. *Signs, Meaning and Experience: A Guide to Integrationism and Integrational Linguistics*.
- Ramanathan, Vaidehi. 2009. Silencing and languaging and the assembling of the India nation-state: British public citizens, the epistolary form, and historiography. **Journal of Language, Identity, and Education** 8, 203-219.
- Rampton, Ben. 2011. From ‘multi-ethnic adolescent heteroglossia’ to ‘contemporary urban vernaculars’. **Language and Communication** 31, 4: 276-296.
- Seargeant, Philip and Caroline Tagg. 2011. English on the internet and a “post-varieties” approach to language. **World Englishes** 30, 4: 496-514.
- Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**, ed. H. Byrnes, 95-108. London: Continuum.
- Swain, Merrill. 2009. Languaging: University Students Learn the Grammatical Concept of Voice in French. **Modern Language Quarterly** 93, i: 5-29.
- Swain, Merrill. 2010. Self-scaffolding mediated by languaging: Microgenetic analysis of high and low performers. **International Journal of Applied Linguistics** 20, 1: 23-49.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies** 29, 6: 1024-54.

Uma nova maneira de fazer pragmática

A new way of doing pragmatic

Maria Isabel BORGES¹

¹ Doutora em Linguística. Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: <professora_maria_isabel_borges@hotmail.com>.

Resumo: Dois anos após a publicação da obra “A nova pragmática: fases e feições de um fazer” de Kanavillil Rajagopalan (2010) — em que se reúnem alguns de seus textos sobre pragmática — percebe-se que, de um modo geral, há duas maneiras de fazer pragmática: uma, inspirada nos desdobramentos feitos por Searle a partir da teoria dos atos de fala (Austin); e outra, nas reflexões feitas por Rajagopalan, baseadas em outra leitura da teoria austiniana e em críticas das direções seguidas por Searle. Apoiando-se na segunda maneira de fazer pragmática (o fazer B), o objetivo é apontar as referências teórico-metodológicas que necessitam ser reelaboradas para a análise de textos. Para este trabalho, serão analisadas duas tirinhas da Mafalda, produzidas pelo cartunista Quino. Espera-se que, com o “novo” fazer pragmático, os atos interpretativos extrapolem os limites da sentença, uma vez que partem dos princípios dos quais: a) por trás de um fato, há um valor; b) dizer é fazer e c) nomear é predicar.

Palavras-chave: Nova Pragmática. Fato e Valor. Efeitos.

Abstract: Two years after the publication of “The new pragmatics: phases and features of a doing” by Kanavillil Rajagopalan (2010) — where some of his texts on pragmatics are compiled — it is clear that, in general, there are two ways of doing pragmatic: one, inspired by the developments made by Searle from the theory of speech acts (Austin; and another, by the reflections made by Rajagopalan, based on another reading of Austin’s theory, and on criticism of the course taken by Searle. Relying on the second way of doing pragmatic (doing B), the objective is to point out the theoretical and methodological references that need to be re-laborated for the analysis of texts. For this work, two Mafalda comic strips, produced by cartoonist Quino, will be analyzed. It is hoped that with the “new” pragmatic doing, interpretive acts go beyond the limits of the sentence, since they originate from the principles that: a) behind a fact there is a value; b) saying is doing, and c) naming is predicating.

Keyword: New Pragmatics. Fact and Value. Effects.

Introdução

A obra *How to do things with words* (AUSTIN, 1962/1990) constitui o marco inicial para se pensar a linguagem vinculada à ação. Wittgenstein foi o primeiro filósofo analítico a romper com a ideia lógica de que as relações entre a linguagem, pensamento e mundo eram simétricas (RANGEL, 2004). De certa forma, esse rompimento possibilitou que outras rupturas surgissem; por exemplo: a visão performativa da linguagem (BUTLER,

1997, 2003; OTTONI, 1998; RAJAGOPALAN, 2010; RANGEL, 2004; SILVA, 2009).

Dois anos após a publicação da obra *A nova pragmática*, de Kanavillil Rajagopalan (2010), em que são reunidos alguns de seus textos sobre pragmática, percebo que, de um modo geral, há duas maneiras de fazer pragmática: uma, inspirada nos desdobramentos feitos por Searle a partir da teoria dos atos de fala (Austin); e outra, nas reflexões feitas por Rajagopalan, baseada em outra leitura da teoria austiniana e em críticas das direções tomadas por Searle. Apoiando-me na segunda maneira de fazer pragmática (que prefiro denominar de *fazer B*), meu objetivo é caracterizar, em linhas gerais, esses fazeres, para apontar algumas referências teórico-metodológicas que necessitam de (re)elaborações para a análise de textos. Para este trabalho, analisei, brevemente, duas tirinhas da Mafalda, produzidas pelo cartunista Quino (1993). Espero, por meio de um “novo” fazer pragmático, realizar alguns atos interpretativos que extrapolem os limites da sentença. Tais atos são norteados pelos seguintes princípios: a) por trás de um fato, há um valor; b) dizer é fazer e c) nomear é predicar. Por fim, este trabalho marca outra fase de meus estudos sobre pragmática.

Dois fazeres pragmáticos: A e B

As leituras e os desdobramentos feitos a partir das ideias de Austin (1962/1990) não são homogêneos, como aponta Rangel (2004²):

Uma discussão pertinente em torno das teorias dos Atos de Fala, que não pode deixar de ser mencionada, é o fato da obra de Searle apresentar ou não continuidade das ideias de Austin. Nesse sentido, podemos perceber que essa concepção não é unânime entre os comentaristas desses autores. Independente das divergentes posições acerca desse fato, faz-se necessário ressaltar que tanto o primeiro quanto o segundo trazem contribuições cruciais para os estudos linguísticos, com reflexos em outras áreas de estudo que estejam direta ou indiretamente relacionadas com a linguagem, como, por exemplo, a filosofia, a psicologia, a antropologia entre outras. (RANGEL, 2004, p. 4).

De um modo geral, há desdobramentos que alegam uma continuidade; enquanto outros, uma descontinuidade. Não é tão simples apontar quem, de fato, segue ou não o pensamento de Austin, pois se trata de uma obra incompleta cujos desdobramentos priorizam apenas uma obra, na maioria das vezes: *How to do things with words* (AUSTIN, 1962/1990). As obras *Philosophical papers* (1961/1979) e *Sense and sensibilia* (1962/1993) raramente são consideradas quando se fala na teoria dos atos de fala. Searle “organizou” os argumentos de Austin para resultar na teoria dos Atos de Fala.

² Todos os textos foram adaptados à Nova Reforma Ortográfica (2009).

Apesar de Searle tomar como base Austin, de acordo com Rajagopalan (2010), as práticas de continuidade mantêm a linha de pensamento daquele, e não deste, inclusive as contribuições observadas na linguística textual, semântica argumentativa, semântica formal etc. Na maioria das vezes, as questões de ordem pragmática se referem à teoria dos Atos de Fala, às relações dêiticas e à ideia de contexto de uso. Os problemas de linguagem nessas áreas não vislumbram uma perspectiva performativa da linguagem como pano de fundo. Muitas vezes, quando não conseguem explicar questões de linguagem a partir de seus princípios, definem como um aspecto pragmático, ou seja, um aspecto explicado pelo uso. Há, nesse caso, uma transferência da explicação de uma questão no âmbito de uma área ou disciplina para a pragmática, que também pode sinalizar uma falha. Na visão de Rajagopalan, considerando esse aspecto, a pragmática é tratada como um “saco de gatos” (2010).

Assim, de um lado, considero que o *fazer A* diz respeito aos desdobramentos que tomam como base o pensamento austiniano à primeira vista; porém, ao fundo, reguardam uma coerência em relação ao que Searle reelaborou a partir desse pensamento, em função de seus próprios interesses. E, de outro, há um *fazer B* que retoma o pensamento de Austin para conceber uma perspectiva performativa de linguagem estruturante de toda prática. Não se trata de uma teoria, mas sim de uma maneira de olhar a linguagem e conceber todos os atos desencadeados na linguagem e a partir dela. É um fazer norteador de todas as práticas de linguagem que se assumem como pragmáticas, a partir do momento em que há uma ruptura entre linguagem e filosofia, considerando a perspectiva de Ottoni (1998).

A noção de *performativo* foi introduzida inicialmente na filosofia da linguagem por J. L. Austin, primeiro em contraste com o constativo, em seguida, em uma visão ampliada, como caracterizando o uso da linguagem como um todo, o assim chamado *ato de fala*. A partir daí, e desta revisão da caracterização inicial feita pelo próprio Austin, tem sido objeto de inúmeras discussões e desenvolvimentos nos campos da filosofia da linguagem, da linguística e da lógica, as principais áreas que têm a linguagem como objeto central de investigação. Paulo Ottoni recupera, no entanto, as intuições iniciais de Austin e a centralidade atribuída por ele à *performatividade* da linguagem, criticando, a meu ver acertadamente, os desenvolvimentos propostos por outros autores, dentre eles, sobretudo John Searle, que com sua teoria dos atos de fala em termos da dicotomia conteúdo proposicional/força ilocucionária, o que põe a perder, em grande parte, a centralidade do performativo proposta por Austin. (MARCONDES, 1998, p. 9).

Marcondes (1998) afirma que, a partir do pensamento de Austin, há desdobramentos que dele se afastam. Uma das contribuições de Ottoni (1998) seria, dentre outras, resgatar as intenções primeiras a respeito da performatividade da linguagem, como formulou Austin. Rajagopalan

(2010) também argumenta que há um modo searliano de teorizar os atos de fala. É inquestionável dizer que Searle se inspirou em Austin (OTTONI, 1998; RAJAGOPALAN, 2010), entretanto desvelar os efeitos dessa inspiração não é tão simples quanto possa parecer.

O fazer A

Prevaleceram, após a morte prematura de Austin, as direções de Searle em relação à teoria dos Atos de Fala. Os efeitos desencadeados, sob o ponto de vista searliano, configuram um *fazer A*, correspondente à leitura oficial e institucionalizada de Searle sobre a obra de Austin. Ou, como mostra Rajagopalan (2010), trata-se, nesse caso, do que Searle fez com as ideias de Austin relacionadas com a teoria dos Atos de Fala.

Para Ottoni (1998), Searle foi o responsável por introduzir o pensamento de Austin nos estudos linguísticos e, ao mesmo tempo, desvirtuou os princípios norteadores desse pensamento.

O papel de Searle é ambíguo: se, por um lado, ele tem o mérito de ter introduzido as ideias de Austin no interior das discussões da ciência linguística, por outro, pode-se dizer que ele descaracterizou demasiadamente estas ideias, desvirtuando-as de maneira definitiva. Searle, enquanto filósofo da linguagem, é considerado, apesar das diferenças, o sucessor de Austin por ter desenvolvido, nestes últimos trinta anos, uma teoria dos *atos de fala*. (OTTONI, 1998, p. 12).

Paralelamente ao apontamento da ambiguidade da função de Searle, Ottoni (1998) admite que o pensamento austiniano possibilita direcionamentos diversos. “Na realidade, o caráter inovador das propostas de Austin proporciona inegavelmente várias interpretações e a de Searle é apenas uma delas” (OTTONI, 1998, p. 12). O problema está em não perceber as diferenças, favorecendo uma ilusória unidade teórica entre eles. Isso se torna mais complexo quando Ottoni (1998) alega que tal pensamento é recebido distintamente pelas áreas e subáreas, de modo a configurar modos particulares de recepção e compreensão. A meu ver, a questão não está na diferença de recepção e compreensão dentro das áreas e subáreas, um movimento comum de influências entre elas; mas sim se torna questionável quando a leitura searliana passa ser a influência, esquecendo-se de perceber as diferenças entre Austin e Searle. Assim, torna-se incoerente assumir contribuições originárias de Austin se, na verdade, são de Searle.

O fazer B

Por muito tempo, a pragmática era considerada como o lugar em que as “sobras” (RAJAGOPALAN, 1996, p. 5) eram lançadas. Não é possível

afirmar, com certeza, que isso tenha mudado. Para Rajagopalan (2010, p. 18), “... não resta dúvida de que as leituras não searliananas de Austin são bem mais aceitas hoje do que há uns vinte ou trinta anos atrás.” Ao lado das leituras não searliananas, a “... ‘leitura oficial’ promovida e monopolizada por Searle...” é, neste trabalho, nomeada/predicada como a representante do *fazer A*, enquanto as leituras paralelas, extraoficiais falam em nome do *fazer B*. Rajagopalan (2010) prefere relacionar estas leituras a uma *nova pragmática*.

O *fazer B* de que falo é atravessado pelas ideias de Rajagopalan (2010), porém prefiro agir cautelosamente em relação ao modificador “nova”, pois pressupõe um “velho”, um ponto já ultrapassado, não mais em vigor. Nesse aspecto, o velho subentendido diz respeito às leituras searliananas. Por mais que as ideias de Rajagopalan sejam inaugurais e inovadoras, sobretudo em relação à pragmática linguística no Brasil, prefiro ser prudente, pois ainda prevalecem – e acredito que por muito tempo assim será – o modo searliano de conceber os Atos de Fala.

Quando me circunscrevo no *fazer B*, a performatividade da linguagem funciona como o princípio organizador de toda prática realizada,

... em que subjaz uma nova concepção da linguagem, concepção incompatível com uma abordagem formalista, estritamente empiricista e cientificista da linguagem em que há uma cisão entre o sujeito e o objeto. Parto do princípio que faz parte desta visão a integração dos conceitos de performativo, ilocucionário e ato de fala na argumentação de Austin. Essa integração é o lugar do confronto e do questionamento dos procedimentos filosóficos e das técnicas de análise da linguagem ordinária, desfazendo assim a dicotomia sujeito e objeto e possibilitando emergir a “visão performativa da linguagem”. (OTTONI, 1998, p. 11-12).

É assumir o caráter ético-político da linguagem às últimas consequências (JOSEPH, 2006; MEY, 1985, 2001; RAJAGOPALAN, 2003, 2010). Os sujeitos, no âmbito da linguagem e por meio dela, fazem escolhas que desencadeiam efeitos em outros sujeitos. Onde há escolhas, exclusões foram feitas. A realização dos atos de escolhas e de seus efeitos se dá na linguagem e por meio dela, desde que não haja a separação desta de seu contexto de uso, como afirma Mey (1985; 2001).

A verdade é que muitos estudiosos têm tradicionalmente preferido teorizar a linguagem num completo desrespeito por sua configuração social. Houve uma forte tendência entre os linguistas a reificar a linguagem e vê-la como um fenômeno puramente mental e, como tal, atributo de um único indivíduo já existente, por assim dizer, em um estado idílico pré-social ou anterior à queda de Adão. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 32).

A figura do falante, dentro dessa “nova” perspectiva, não é mantida em isolamento do meio social em que vive. As sentenças seriam tratadas de outra forma, sem que fossem fruto de uma “... prática de isolar forçosamente os enunciados que ocorrem naturalmente, a fim de estudá-los como simples sequências ordenadas de palavras ou frases...” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 41).

Ottoni (1998) sintetiza o desdobramento do ato de fala em três, que, ao mesmo tempo, ocorrem: ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário.³

... um *ato locucionário*, que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um *ato ilocucionário*, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o *ato de promessa*, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por *eu prometo...*, ou por outra realização linguística (sendo o *ato ilocucionário* o que possibilita fazer a distinção entre o dizer e o dito e sendo convencional por definição); por último, um *ato perlocucionário*, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor. Através destes três atos, Austin faz a distinção entre *sentido* e *força*, já que o *ato locucionário* é a *produção de sentido* que se opõe à *força* do *ato ilocucionário*; estes dois se distinguem do *ato perlocucionário*, que a produção de um *efeito* sobre o interlocutor. (OTTONI, 1998, p. 35-36).

³ Também há outras designações para esses atos: ato locucional, ilocucional e perlocucional.

Austin (1962) partiu do desdobramento do ato de fala para concluir que a relação entre constativo e performativo consiste em aspectos distintos de um enunciado; na verdade, são indistintos. Para que um ato performativo se realize, não é necessário que as condições de felicidade estejam explícitas. Portanto, por trás de uma afirmação, há um “*performativo mascarado*” (OTTONI, 1998, p. 37). Como consequência, diante de um enunciado, faz-se necessário extrapolar seus limites linguísticos, o que está aparente, para compreendê-lo em suas instâncias não aparentes, o que está velado nos conhecimentos prévios, no contexto de uso, nas possíveis relações entre sujeitos e entre textos, ou seja, os elementos extralinguísticos que podem influenciar na realização do enunciado como ato de fala.

Como destaca Derrida (1991), com base na proposta de Austin, o dizer e o fazer não ocorrem separadamente. Por isso, de um lado, a descrição e a ação e, de outro, o fato e o valor, não podem ser concebidos distintamente. Eles acontecem ao mesmo tempo; e é comum uma descrição e um fato mascararem, respectivamente, uma ação e um valor. Como exemplo disso, resgato minha dissertação de mestrado intitulada *O jogo ético-político nos quadros editados em “O Pasquim”* (BORGES, 2004), para lembrar que, durante a ditadura militar brasileira, os meios de comunicação foram silenciados pelo Ato Institucional 5 – o AI-5 – sendo impedidos de se manifestarem contrários ao regime em vigor entre 1964 e 1985. O povo

brasileiro também não possuía liberdade de expressão e pensamento. Diante da opressão tanto física quanto simbólica, inconformados, os artistas, jornalistas, cartunistas, escritores, entre outros encontraram alternativas para manifestarem seus posicionamentos antididatoriais.

No semanário *O Pasquim* – pertencente à imprensa alternativa –, os jornalistas e cartunistas driblaram a censura usando como estratégia a duplicidade de sentido: à primeira vista, os dizeres se remetiam a sentidos inocentes, aparentemente desvinculados de questões políticas; nas entrelinhas, no entanto, os mesmos dizeres assumiam posicionamentos contrários ao regime ditatorial. A ineficiência dos censores em interpretar as manifestações artísticas, principalmente as materializadas em textos, facilitava a liberação para publicação e acesso ao público. Tudo isso configurava um jogo ético-político, em que as escolhas linguísticas sempre desencadeavam efeitos duplos: um sentido aparente e um velado. Ao fundo, esse jogo estava alicerçado numa concepção performativa de linguagem⁴ (*fazer B*): a cada enunciado proferido, um fazer já se realizava. Como condição, nesse contexto de uso, o fazer atrelado ao posicionamento antididatorial deveria estar subentendido, para constituir o jogo ético-político já citado.

Uma análise

Já há algum tempo, venho tratando do processo de interpretação de textos como atos de interpretação (BORGES, 2010a; 2010b; 2009; 2008; 2007; 2004). É claro que isso não é novidade, pois Mey (2001) apresenta o processo de letramentos sob a ótica da pragmática (*fazer B*), mais precisamente definida por ele como sociopragmática. Venho percebendo que há certas referências teórico-metodológicas diante desse processo de interpretação. Por isso, nesta seção, procuro realizar alguns atos de interpretação de duas tirinhas da *Mafalda* (QUINO, 1993).

Moura (2000) afirma que a noção de contexto é, muitas vezes, utilizada para delimitar as questões de interesse pertencentes à pragmática e à semântica. Como o próprio autor ressalta, essa tentativa é falha, em função, por exemplo, da imprecisão conceitual apresentada por cada subárea.

Por outro lado, dentre as várias concepções de contexto apresentadas por Koch (2003), interessam-me alguns aspectos. Em primeiro lugar, na trajetória histórica da linguística textual, quando surgiram os primeiros estudos sobre o texto (fase da análise transfrástica da linguística textual), “... o contexto era visto apenas como o entorno verbal, ou seja, o *co-texto*. O texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases...” (KOCH, 2003, p. 23, grifos da autora). Com as transformações e ampliações ao longo dos anos na linguística textual, o contexto passou a ser constituído de diversos elementos, tais como: cenário, sujeitos, conhecimentos prévios, entornos sociocultural e sócio-histórico, a linguagem do momento de realização etc. Atualmente, na subárea em questão, diferencia-se contexto

⁴ A visão performativa da linguagem se afasta da concepção neutra de linguagem. Por exemplo, durante a ditadura militar brasileira, as canções driblavam a censura quando suas letras eram organizadas em torno da duplicidade de sentido. Na canção *Cálice*, uma composição de Gilberto Gil e Chico Buarque de Hollanda, os sentidos se tornam duplos por causa da proximidade sonora entre *cálice* (substantivo) e *calar-se* (verbo *calar* mais o pronome *se*). (LÉLIS; ANDRADE; BORGES, 2012).

de produção e contexto de uso. Em situações de fala, tais contextos são coincidentes; na escrita, eles se configuram em momentos distintos, sendo que o contexto de uso é tido como o mais relevante (KOCK, 2003).

Não só na suposta separação entre pragmática e semântica a noção de contexto e suas movências são fundamentais, como também na linguística textual. Por essa razão, a noção de contexto constitui, a meu ver, uma das referências teórico-metodológicas a serem revisitadas e problematizadas, principalmente no âmbito da pragmática. De fato, o contexto pode funcionar como divisor de questões linguísticas como pragmáticas ou semânticas? Quais são os constituintes mínimos para a configuração de um contexto? Há desdobramentos de contextos, por exemplo, contexto de uso e contexto de produção, como é feito no bojo da linguística textual?

Por mais que a ideia de contexto situe uma sentença⁵, muitas vezes, a transposição dos limites frásticos restringe a uma criação de um contexto de uso possível. Vejamos a sentença (1):

(1) O que vocês estão querendo que esta pobre rua confesse?

À primeira vista, alguém está fazendo uma pergunta, um ato de fala ilocucionário, em que se exige uma resposta por parte de, no mínimo, dois sujeitos. Não é raro encontrar análise de sentenças desconectadas de um contexto, o que requer do sujeito falante e interpretante um deslocamento de (1), de uma situação “esvaziada” de comunicação e de uso para a elaboração de uma situação possivelmente real de comunicação e uso. A pergunta levantada em (1) é possível na língua portuguesa? O elemento em questão, a *rua*, fala? Ou seja, em quais circunstâncias uma *rua* pode atuar como um ser humano, um ser falante? Nesse caso, isso pode ocorrer em situações figuradas, por exemplo, no meio literário. Será que o levantamento de possibilidades – ou melhor, de hipóteses – é suficiente para interpretar a sentença (1)?

A meu ver, as condições para a realização dos atos de interpretação tornar-se-iam favoráveis se (1) fosse apresentada dentro de uma totalidade textual:

Tira 1 – O sofrimento de uma rua⁶



Fonte: Quino (1993, p. 175)

⁵ Outra questão importante é: qual terminologia seria mais adequada, *sentença*, *enunciado* ou *frase*?

⁶ Os títulos são baseados nas temáticas contempladas nas tiras. Constituem, também, um ato de interpretação.

A pergunta (1) é resultado de uma sequência de atos realizados em três cenas. Na primeira, Mafalda está passeando pela calçada, aparentemente se tratando de um evento rotineiro. Na segunda, a menina se depara com um operário usando uma ferramenta que emite certo barulho: TRRRRR. Na terceira, mais dois operários aparecem, desta vez, com outras ferramentas, que emitem o seguinte barulho: BONK! BONK! Somente na quarta cena, Mafalda pergunta: “– O que vocês estão querendo que esta pobre rua confesse?” (1). Nesse momento, os operários interrompem o que estavam fazendo para ouvi-la.

Interpretar (1), dentro da totalidade textual acima, requer diversas considerações impossíveis de serem contempladas, minimamente, em uma análise de sentença fora de contexto. Talvez uma das primeiras limitações de uma análise de sentença seja: a que texto a sentença x pertence? O texto a que pertence faz parte de qual gênero discursivo? Anteriormente, uma possibilidade elencada foi relacionar o comportamento um tanto humano da rua com o meio literário. No caso em questão, a personificação da rua pode ocorrer em uma tira, um gênero pertencente à esfera jornalística.

A descrição dos fatos ocorridos nas cenas, sobretudo nas três primeiras, já configura um fazer, pois, por trás de cada fato descrito, um valor está sendo atribuído. Paralelamente, um processo de designação foi desencadeado, por exemplo, quando nomeei já predicando os homens como *operários*. As ferramentas utilizadas também possuem nomes específicos: britadeira (cena 2), soquete e martelo (cena 3). Preferi nomeá-las como *ferramentas* porque não tenho certeza dos reais nomes. Nesse caso, conhecimentos prévios que contemplem certa experiência de mundo se fazem necessários. Por isso, o uso de uma nomeação genérica, comum, não deixa de descrever a cena e, ao mesmo tempo, sinaliza uma falta de precisão dessa descrição. Isso quer dizer que o sujeito interpretante – o meu caso –, que não conhece ou compartilha vivências relacionadas às obras de infraestrutura, fará descrições mais genéricas das cenas, sinalizando uma limitação do contexto quando são considerados os conhecimentos prévios. Tal limitação atua como uma das condições para a construção do sentido do texto, em que a sentença não é apresentada isoladamente. Minimamente, o sujeito interpretante precisa considerar que se trata de uma situação de reforma de uma rua, ou seja, de uma obra de infraestrutura. O desconhecimento dos nomes das ferramentas não prejudica a construção do sentido. É preciso, sim, construir o sentido, descrevendo e atribuindo valores às cenas, inclusive às mudanças de expressão da Mafalda, para perceber que houve uma reação diante do que viu, para resultar na pergunta (1). Na verdade, a pergunta (1) já é, nesse sentido, um ato perlocucionário. As ações físicas, reforçadas pelos efeitos onomatopaicos, dos operários provocaram uma reação na Mafalda, que, imediatamente, desencadeou outra, a pergunta (1).

Os elementos extralinguísticos contribuem para a construção do sentido da sentença (1). Não se trata só de uma característica do gênero

tira, o qual mescla linguagem verbal e não verbal, mas sim de um contexto configurado pelo sujeito interpretante para compreender o texto. Um problema vem à tona: a análise de sentença desconectada de um contexto limita a realização dos atos de interpretação ao âmbito das possibilidades, em que o sujeito deverá sempre avaliar se a hipótese é possível no mundo. Quando o texto é o objeto de análise, as possibilidades não deixam de existir; porém colocam em jogo outros aspectos: os sujeitos em interação, a situação de uso, a temática, os conhecimentos prévios do sujeito interpretante etc. A relação entre o texto e o mundo não é desconsiderada; ela ganha, todavia, outra função no processo de interpretação: de condição primordial para uma das condições.

Até aqui, é possível perceber que, ao lado da relevância da noção de contexto, é preciso retomar as discussões feitas a respeito, para prosseguir na interpretação de textos no lugar de sentenças “soltas”. As discussões sobre a noção de contexto no âmbito da linguística textual consideram princípios pragmáticos e, por isso, devem ser consideradas. Assim, torna-se relevante e urgente delinear uma noção de contexto, de acordo com as “novas” condições postas na pragmática defendida por Rajagopalan (2010), aqui chamada de *fazer B*.

Outro aspecto importante é levar às últimas consequências a indistinção de fato e valor, dizer e fazer, nomear e predicar, quando textos são interpretados. As discussões teóricas são, para mim, suficientes para esboçar estratégias para a interpretação de textos, e não de sentenças. Como por trás da descrição de um fato, no interior de um texto, valores são a ele atribuídos? Em que momentos se percebem simultaneamente a nomeação e a predicação? Quando meros dizeres mascaram fazeres?

(2a) As moscas são felizes.

Em (2a), há, ao primeiro olhar, uma afirmação, um ato locucionário. No entanto, algo se modifica na sentença (2b):

(2b) As moscas é que são felizes...

A expressão expletiva é que é desnecessária, comparando (2a) e (2b). Sua função é enfatizar o que está sendo dito. Porém, essa ênfase só é percebida no texto:

Tira 2 – A possível felicidade das moscas



Fonte: Quino (1993, p. 69)

Em (2b), é preciso considerar que há uma justificativa camuflada:

(2c) Não têm que ir à escola!

Organizando o raciocínio do amiguinho de Mafalda, assim ficaria:

(2d) As moscas são felizes, porque não têm que ir à escola, voam à vontade, não têm que estudar a tabuada e nem aguentar a professora.

Por trás de (2a), há um desejo, reforçado em (2b), na qual a expressão expletiva é que sinaliza que se trata de uma conclusão de um raciocínio, em vez de uma mera afirmação, uma declaração. A sentença (2b) é fruto de uma reflexão baseada na ideia de escola, aliás, dos valores por Filipe atribuídos à escola. Sua visão negativa de escola, em um primeiro momento, leva-o a acreditar que a vida de uma mosca é bem mais interessante, pois é livre de obrigações a serem seguidas no ambiente escolar. Como ele deseja ser livre dessas obrigações, manifesta um desejo de ser mosca.

Tanto na primeira quanto na segunda cena, há uma descrição da vida de um ser aparentemente livre, a mosca, e ao mesmo tempo, valorações são feitas. Em linhas gerais, ser mosca possui um julgamento de valor positivo; enquanto ser estudante (ir à escola), um valor negativo. Até aí, é a visão de Felipe antes da intervenção da Mafalda na sequência dos fatos. Enquanto seu amigo filosofava sobre a vida, Mafalda lia uma revista (enfim, estava lendo alguma coisa), até que, percebida a presença de uma mosca: PAF! (cena 3), Mafalda transformou seu objeto de leitura em arma para matar a mosca. Os dois, Mafalda e Filipe, observaram a mosca morta sobre a mesa (cena 4). Após a morte do ser que antes era visto como livre de obrigações escolares, Filipe aceita sua condição de estudante, como fica subentendido na cena 5:

(2e) Três vezes um, três. Três vezes dois, seis. Três vezes três, nove. Três vezes quatro...

O que contribui para a interpretação do texto não é a descrição da tabuada do número três, é, sim, o ato de aceitação (conformidade) da vida de estudante, um fazer mascarado.

Vale ainda ressaltar que, quando se torna um leitor assíduo das tiras da Mafalda, a cada leitura, a cada ato de interpretação, o leitor elabora, em sua visão, características coerentes com as atitudes das personagens, em especial da menina protagonista. As atitudes levam o leitor a delinear um sujeito que interage nas tirinhas de acordo com certos comportamentos, passando a ter uma personalidade própria. Isso também contribui para o desencadeamento de atos de interpretação. Por exemplo, o intervir da Mafalda, na segunda tira, no acontecimento dos fatos, de modo a provocar uma mudança de posicionamento de Filipe, é esperado, porque sua função é ser crítica, é questionar a ordem dada do mundo.

A regularidade das atitudes das personagens favorece a identificação do leitor com as obras, as personagens e o estilo do autor. Essa regularidade também constitui um elemento extralinguístico que faz parte do contexto.

Considerações finais

Uma dificuldade que tenho enfrentado é transformar as novas diretrizes desse *fazer B* (a *nova pragmática*, para Rajagopalan, 2010) em referências teórico-metodológicas para a análise de textos.

As análises baseadas no *fazer A* elegem as sentenças como objeto, procurando compartimentar, por exemplo, os atos de fala em três: os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. De acordo com o *fazer B*, esses atos ocorrem ao mesmo tempo, porque se percebe a linguagem como ação; ao contrário do *fazer A*, em que as “coisas” não se misturam.

O *fazer A* tornou-se uma tradição consagrada na teoria e na prática. Ainda estamos, na condição de pragmaticistas desse fazer alternativo, procurando, de certa forma, ser compreendidos no âmbito das discussões teóricas. Em outras palavras, o *fazer B* ainda está reivindicando um lugar teórico. A meu ver, isso é válido e pertinente. No entanto, o reconhecimento tornar-se-á realidade se também discussões de ordem prática forem feitas. Vale lembrar que o *fazer B* propõe uma diluição das distinções, entre elas: fato/valor, dizer/fazer, nomear/predicar e também teoria/prática.

Motivada pelas rupturas, renovações e inovações advindas com Rajagopalan ao longo dos anos e organizadas na forma de uma obra maior — *Nova pragmática* (RAJAGOPALAN, 2010) — trouxe algumas ideias ainda em fase de (re)elaboração, para serem discutidas nos próximos anos: 1) revisão dos princípios teórico-metodológicos à luz da *nova pragmática*, a começar, pela análise de textos no lugar das sentenças; 2) redefinição dos problemas dentro dessa *nova ordem pragmática*; 3) análise de textos que contemplem esses problemas.

Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Tradução e apresentação à edição brasileira de D. M. de Souza Filho do título em inglês *How to do things with words*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.

_____. **Sentido e percepção**. Tradução de A. M. M. de Oliveira do título em inglês *Sense and sensibilia*. São Paulo: Martins Fontes, 1962/1993.

_____. **Philosophical papers**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1961/1979.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003. p. 261-306.

BORGES, M. I. **A Linguística no curso de Letras-português: faces, desdobramentos, formas de (re)construção dos conhecimentos sobre a linguagem e a língua (portuguesa) e efeitos na perspectiva do graduando**.

Florianópolis, SC: UFSC, 2010. 240 f. Tese de (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010a.

_____. A miopia da Linguística. In: FREITAS, A. C. de. (Org.). **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010b, v. 7, p. 185-213.

_____. Os (re)posicionamentos identitários e o jogo ético-político nos quadrinhos pasquinianos. **Fênix** (UFU. Online), v. 6, p. 5, 2009. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/vol19miborges.php>>. Acesso em: 5 out. 2012.

_____. Leitura: uma questão logocêntrica ou antilogocêntrica? **Revista InterteXto**, v. 1, p. 6, 2008. Disponível em: <<http://revistaintertexto.lettras.uftm.edu.br/LEITURA%20UMA%20QUESTO%20LOGOCNTRICA%20OU%20ANTILOGOCNTRICA.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

_____. Língua(gem): Linguística e Linguística Crítica. **Revista da ANPOLL** – Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, v. 23, p. 215-228, 2007. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/114/106>>. Acesso em: 5 out. 2012.

_____. **O jogo ético-político nos quadrinhos editados em “O Pasquim”**. Uberlândia, MG: UFU, 2004. 179 f. Dissertação de (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A politics of the performative**. New York; London: Routledge, 1997.

DERRIDA, J. Assinatura, acontecimento, contexto. In: _____. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 349-373.

JOSEPH, John E. **Language and politics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2008.

LÉLIS, A. de C.; ANDRADE, C. M.; BORGES, M. I. Linguagem e duplicidade de sentido. In: COLÓQUIO NACIONAL: DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO E VII ENCONTRO DO NEL, 1, 2012, Blumenau. **Anais...** Blumenau, SC: FURB, 2012, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art9.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

MARCONDES, D. Prefácio. In: OTTONI, P. R. **Visão performativa da linguagem**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998. p. 9-10.

MEY, J. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Whose language?** A study in linguistic pragmatics. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1985.

MOURA, H. M. M. de. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. 2. ed. Florianópolis, SC: Insular, 2000.

OTTONI, P. R. **Visão performativa da linguagem**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

PINTO, J. P. Pragmática. In: _____. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2. p. 47-68.

QUINO (Joaquín Salvador Lavado). **Toda a Mafalda**: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 69 e 175.

RAJAGOPALAN, K. **A nova pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Apresentação. Pragmática: uma vista aérea. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 30, p. 5-7, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1692/1263>>. Acesso em: 4 out. 2012.

RANGEL, E. de F. M. Uma nova concepção de linguagem a partir do percurso performativo de Austin. **Revista Letra Magna** – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. v. 1, n. 1, p. 1-16, 2004. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/elianedefatimamanentirangel.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

SEARLE, J. R. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge, 1969/1984.

SILVA, F. L. L. da. A vida como vir-a-aceitar: considerações Austinianas sobre a odernidade. *D.E.L.T.A.* – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 233-244, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-44502009000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 out. 2012.

Documento

Ser mulher e escritora no Brasil

Marina Colasanti

Que fique claro, não se trata aqui de fazer um percurso histórico pela literatura feminina brasileira. Nem nos interessa enfileirar nomes que, sem maiores referências, acabariam não tendo sentido. Minha intenção é fazermos breves paradas naquelas esquinas em que o fato de escrever e o de ser mulher se cruzam, e analisar a presença feminina no universo dos livros não apenas do ponto de vista literário, mas também como uma questão social. Cada um dos itens que levantarei poderia ser amplamente desenvolvido, e todos podem ser intercambiados à vontade.

1.

Podemos afirmar que ser mulher e escritora no Brasil é muito difícil.

Assim como podemos afirmar que ser escritora e mulher no Brasil é muito fácil.

As duas afirmações são igualmente válidas. Qualquer conversa sobre o feminino brasileiro deve partir do fato de que não existe uma única mulher brasileira ou uma brasileira padrão. A garota de Ipanema, biquíni, sensualidade e pele queimada é, mais que um mito, uma peça de propaganda quase ficcional. A realidade é múltipla, e bem mais complexa.

Ser escritora no Brasil é fácil porque os preconceitos são bem reduzidos, sobretudo em relação ao passado. Porque existem creches. E porque ainda – embora cada dia menos – é possível dispor de ajuda para cuidar de filhos e casa, mantendo livre um espaço de tempo pessoal. Porque as universidades estão cheias de mulheres, e há mais mulheres do que homens fazendo cursos de pós-graduação – nos cursos de Letras, assim como nos eventuais cursos de criação literária, a preponderância feminina é notável. E porque também no Brasil, como no mundo inteiro, as mulheres leem mais do que os homens.

Mas ao mesmo tempo, ser escritora no Brasil é muito difícil porque os preconceitos ainda existem. E porque faltam creches, e as mães de família acumulam trabalho na rua e trabalho doméstico, pouco podendo contar com a ajuda do companheiro, quando existe um. Porque até tempos recentes – falo de uma geração apenas –, havendo poucos recursos para a educação dos filhos, esses recursos eram canalizados para os meninos. Porque as meninas, mais que os meninos, são mantidas em casa para ajudar a cuidar dos irmãos menores. Porque a gravidez adolescente é cada dia mais frequente, afastando as jovens do estudo e das possibilidades profissionais. E porque entre os pobres, os mais pobres são sempre as mulheres, e a extrema pobreza não favorece a vida literária.

Estão aí, simplificados, dois universos de possibilidades completamente diferentes, um para as mulheres de classe média, outro para as da pobreza e miséria.

Pobreza e miséria, também atingem os homens, é claro. E tampouco lhe favorecem o acesso às letras. Mas enquanto encontramos muitos escritores brasileiros de sucesso oriundos das classes mais carentes, os exemplos femininos são reduzidíssimos. As escritoras brasileiras pertencem quase exclusivamente à classe média.

É provável que uma razão a mais esteja no sistema das migrações. As levas constantes que migram do campo e dos pequenos centros para as capitais e as grandes cidades são prevalentemente masculinas. As mulheres casadas ficam para trás cuidando dos filhos e esperando – muitas vezes em vão – a chamada do marido. As solteiras ficam para trás porque mais vulneráveis para o enfrentamento das cidades grandes, e porque há sempre um pai ou uma mãe de idade que não se pode abandonar. E é nos grandes centros que as ideias fermentam e que o talento literário tem espaço para crescer. É provável que num futuro próximo o advento da internet venha a mudar esse quadro. Mas, por enquanto, os filhos da internet ainda estão verdes.

2.

Uma das estrelas mais refulgentes da moderna literatura brasileira é mulher: Clarice Lispector. Sou quase tentada a dizer “a estrela mais refulgente”, porém a seu lado e com luz equivalente cintilam Guimarães Rosa e o poeta Carlos Drummond de Andrade.

Clarice é, ou foi, uma mulher que escapa dos dois universos aos quais acabei de me referir. Uma mulher que não vem da miséria nem das classes altas, que sempre se considerou brasileira embora tivesse nascido na Ucrânia, que tendo estudado e lido os grandes autores gerou uma escrita absolutamente nova e sem paralelo.

Com meu marido, Affonso Romano de Sant’Anna, acabamos de entregar ao editor um livro sobre ela – *Com Clarice* (São Paulo: Editora da UNESP, a sair). Esse livro contém, além de outros textos, um longo depoimento gravado em 1976 para o Museu da Imagem e do Som, em que nós dois, e o diretor do Museu, atuamos como entrevistadores. Um depoimento alegre, de uma leveza pouco usual nela, em que percorreu, rindo por vezes de si mesma e da existência, sua infância, sua juventude e a vida literária.

Eu disse que Clarice não vem da miséria, mas isso é só parcialmente verdade. Vem de uma pobreza diferente, a pobreza dos emigrantes, que não têm recursos mas têm determinação, que lutam com dificuldades mas investem na formação dos filhos o pouco que conseguem obter. Não se trata aqui de fazer a biografia de Clarice (aconselho, a quem estiver interessado, o completíssimo livro do americano Benjamin Moser (*Clarice*. São Paulo: Cosac Naify, 2011), baste dizer que, filha de judeus russos, mesmo quando a

situação econômica familiar era muito precária, estudou em bons colégios, estudou piano e francês, formou-se em Direito. E, desde menina, leu.

Haverá quem diga que Clarice nunca chegou às letras, nasceu com elas. De fato, começou a escrever contos ainda menina, enviando-os para concursos promovidos por revistas ou jornais – a maioria, como ela conta no depoimento, não era aceita porque os seus contos não tinham enredo, característica que ressurgiria nos seus mais importantes romances. Foi mais bem sucedida nos tempos da faculdade quando, novamente buscando revistas, publicou alguns contos. E aos 24 anos publicou seu primeiro romance, *Perto do Coração Selvagem*.

O interessante é que a escrita de Clarice já começou pronta. No tempo em que meu marido era chefe do departamento de Letras da PUC do Rio de Janeiro, Clarice trouxe para ele alguns textos inéditos que queria negociar, não em termos editoriais, mas universitários. Dizia tê-los escrito aos 15 anos. Fossem 15 ou algo mais – as datas, com Clarice, são sempre questionáveis porque ela mentia a idade –, surpreendeu-nos a maturidade daqueles textos, de estilo já claramente definido.

Se Clarice de fato nasceu com as letras, foi, porém, como muitas mulheres brasileiras antes dela, através do jornalismo que ingressou na literatura.

Aos 20 anos conseguiu seu primeiro emprego, inicialmente como tradutora e logo como redatora e repórter, em um organismo de propaganda do governo. O jornalismo era naquele tempo o refúgio primeiro dos jovens escritores, e o fato de ela ter convivido ali com alguns escritores mais velhos e já experientes foi determinante para a sua vida literária.

Trabalhou depois em outras publicações. E, mais tarde, por três vezes, e em três jornais diferentes, foi autora de sessões femininas. Era um destino quase inevitável para as mulheres jornalistas de então, e o foi mesmo depois, como eu própria tive oportunidade de verificar. Clarice o fez para ganhar algum dinheiro, e sempre com pseudônimo. Os títulos não eram exatamente criativos, e é provável que fossem idealizados pelos editores: “Entre Mulheres”, “Correio Feminino” e “Só Para Mulheres”. E embora os dois primeiros pseudônimos fossem anódinos e inventados por ela, na terceira investida assinou com o nome de uma atriz belíssima e famosa, a pedido do editor e com a conivência da atriz.

Durante toda a sua carreira de escritora, que descreveu até o fim um percurso em ascensão, Clarice continuou vinculada à imprensa. Eu própria fui sua editora durante os seis anos em que assinou uma sessão semanal no *Jornal do Brasil*, então um dos mais importantes do país. E trabalhou longos anos em uma revista de grande tiragem, fazendo entrevistas longas, sobretudo com pessoas amigas, da arte e da literatura.

Não eram ainda tempos muito favoráveis à escrita das mulheres, e a venda dos seus livros, embora já amplamente apreciados no universo

literário, não teria sido suficiente para sustentá-la depois do fim do seu casamento.

Olhando as críticas a seus livros publicadas sobretudo na primeira parte da sua carreira, percebe-se o preconceito, embora velado. Reconhecendo a qualidade da sua escrita e declarando-a inovadora, nenhuma das críticas deixa de qualificá-la como “feminina”, mantendo com isso bem claro que pertence a outra estirpe, não concorrendo com a literatura dos homens.

3.

Falei da atividade jornalística de Clarice e não exatamente da sua obra, por duas razões. Primeiro porque ao preparar este texto tinha certeza de que a obra dessa imensa escritora seria tratada nesta Feira (25ª. Feira do Livro de Bogotá, 2012) em outro momento, e por alguém até mais qualificado do que eu, como de fato aconteceu. Segundo porque a minha intenção, declarada no princípio, é trabalhar nosso tema de olho no coletivo, mais do que no particular. E o jornalismo aparece muito cedo na história da literatura feminina brasileira.

No livro *História Concisa da Literatura Brasileira*, do professor Alfredo Bosi, um dos livros mais importantes, se não o mais importante para o estudo das letras no Brasil, a primeira mulher só aparece na página 257. Chamava-se Francisca Julia, era poeta e, tendo sido parnasiana, acabou simbolista. Também ela começou escrevendo para uma revista.

Na verdade, a presença das mulheres na literatura brasileira não começou em página tão adiantada da nossa história, mas começou tarde. E não sem razão. O acesso à educação sempre foi muito mais espinhoso para elas. A primeira legislação relativa à educação das mulheres data de 1827, e só lhes permitia estudar nas escolas elementares, vetando seu acesso ao ensino secundário. Somente em 1879, e devido inclusive à pressão das mulheres que se atreviam a escrever em jornais e revistas, o governo lhe deu acesso à educação superior. Uma abertura legal, mas sobretudo simbólica, porque a educação secundária, que permitiria alcançar a universidade, continuava muito problemática para elas, sendo a quase totalidade das escolas desse nível só para meninos. Só com a chegada do século XX a equiparação escolar seria alcançada.

É um atraso considerável, sobretudo se pensarmos em relação ao grande surto de escritoras do romantismo europeu na primeira metade do século XIX, com as irmãs Bronte, Jane Austen, George Sand, George Eliot, além da americana Emily Dickinson. Entretanto, como resultado da política portuguesa de proibir a educação visando evitar o fermentar de ideias libertárias, os homens também não estavam adiantados.

É importante lembrar que a corte portuguesa só se mudou para o Brasil na primeira década do século XIX, e que com ela, em ares de modernidade, chegou a técnica de impressão e os primeiros livros começaram a ser publicados.

Por isso tudo, acrescido do preconceito que mantinha as mulheres quase reclusas nas casas, a presença sensível da escrita feminina não começa pelos livros, começa por revistas. Não são revistas exclusivamente literárias, nem são dirigidas a homens e mulheres. São revistas femininas, de viés mais político que literário, abolicionistas, libertárias, em defesa da educação para as mulheres. Mas abrigam poesia e textos literários. E são o primeiro espaço que se abre às que desejam escrever.

A primeira dessas revistas é *O Jornal das Senhoras*. Não vou fazer uma lista, vou utilizar esta revista inaugural como amostra do conteúdo e das dificuldades da empreitada. Ela nasce no primeiro dia do ano 1852. Sua editora é uma argentina, já separada do primeiro marido, consciente dos riscos que corre ao publicar uma revista que, por suas idéias modernas, despertará a hostilidade dos homens e a retração amedrontada de boa parte das mulheres. Sua intenção é tratar dos direitos da mulher, questionar sua posição de inferioridade no casamento, e abrigar textos literários.

Já no primeiro número solicita, vivamente, colaborações das leitoras. A revista precisa delas para sobreviver. E adverte que, para salvaguarda das eventuais colaboradoras, o anonimato será mantido. Não é necessário revelar o nome sequer à editora. Algumas mulheres cultas, conhecedoras de outras línguas, oferecem traduções de artigos estrangeiros, e seus próprios textos. É a primeira porta que se abre para elas. Mas até a sessão de moda é apresentada anonimamente.

Deverão passar cerca de quatro anos antes que algumas colaboradoras de *O Jornal das Senhoras* se atrevam a assinar com seus próprios nomes. Enquanto isso, os poucos homens que passam a colaborar se assinam imediatamente.

Que possibilidades financeiras têm, naquele momento, uma revista como essa, que aposta em pensamentos perigosos e em ensaios literários femininos? Praticamente nenhuma. De fato, a editora argentina é obrigada a desistir depois de apenas seis meses, entregando a revista a uma das colaboradoras. Esta é uma mulher culta, filha de uma família importante. Já traduziu peças italianas e francesas, escreveu algumas críticas para o Conservatório Dramático. Mas cultura nunca foi sinônimo de dinheiro, e ela aguenta apenas um ano, passando a revista adiante, desta vez para uma mulher cujo marido pode e está disposto a investir em *O Jornal das Senhoras*.

As revistas passaram a se multiplicar em todo o país, com títulos como *O Sexo Feminino*, *Eco das Damas*, *Miosótis*, e a mais importante, *A Mensageira*. E quem ali escreveu contribuiu não apenas para a nascente literatura brasileira, como teve um papel social na defesa da igualdade, da educação, e naquele feminismo que apenas se esboçava.

Muitos homens escritores também passaram pelo jornalismo; para eles, porém, não era, como para as mulheres, a opção única, e sim uma escolha entre outras.

Vale lembrar que, apesar do papel importante das revistas, e dos artigos na imprensa diária, as escritoras não se limitavam a eles. Algumas poucas, que não cabe citar aqui, publicaram livros, romances, poesia. De uma escritora dessa época, porém, faço questão de citar o nome. Não só pela importância, mas porque, sendo um nome adotado e não de batismo, me parece por si só uma criação literária. Esta jornalista e escritora do nordeste do Brasil se chamava, ou quis chamar-se, Nísia Floresta Brasileira Augusta.

4.

Vamos voltar a Clarice. Não a ela, exatamente, mas ao seu tempo. E conto um fato anedótico, para mostrar como as coisas, embora tanta água e tanto papel impresso tivessem passado debaixo das pontes, ainda não eram de todo fáceis.

De uma outra escritora brasileira se falou certamente em algum momento desta Feira, Lygia Fagundes Teles, que hoje pertence à Academia Brasileira de Letras. Pois bem, há tempos eu vinha reparando que Lygia, belíssima mulher, sempre posa séria para as fotos, de preferência com óculos na mão. Estranhava, sobretudo, porque conheço bem o seu sorriso, o seu temperamento alegre. E eis que, recentemente, numa entrevista, Lygia contou que quando ela e Clarice estavam em começo de carreira, esta lhe recomendou não sorrir diante das objetivas. “Se a gente sorrir, Lygia, eles não nos levam a sério”. Como a mulher de Cesar, não bastava ser, era preciso parecer. E Lygia, certamente mais por hábito do que por prudência, segue o conselho da amiga até hoje.

Um outro fato envolvendo Lygia vale a pena relatar. Conta o professor Antonio Cândido, voz maior no universo literário universitário, que certa feita encontrou um amigo escritor, saindo furioso de uma livraria, ou de um bar onde se reuniam escritores, não sei ao certo. Contou-lhe que havia se retirado por não suportar ver outros dois escritores “massacrando” Lygia – foi o que ele disse, textualmente – com frases como “Lygia, você é tão bonita, por que essa mania de ser escritora?” Ela chorava.

No entanto, o chão literário feminino já havia sido bastante pavimentado antes delas. Não há abalos sísmicos no Brasil, mas a movimentação cultural que sacudiu o mundo nos anos 20 foi amplamente sentida por lá. E também as nossas mulheres cortaram os cabelos repetindo a clara mensagem emitida pelas americanas e europeias: estamos libertando a cabeça do peso da tradição.

O modernismo brasileiro vê surgir artistas femininas muito interessantes, na pintura, na escultura, na música. E poetisas, romancistas.

Poetisa, cito apenas o nome mais brilhante, Cecília Meireles, mulher de grande elegância pessoal e carreira coerente, pedagoga inovadora, estudiosa do folclore. Não foi jornalista. Publicou seu primeiro livro de poesia aos 18 anos.

Das romancistas, escolho duas, pela relevância e mesmo pela similitude inicial de seus percursos – percursos em grande parte ditados pela época. São elas, Pagu e Raquel de Queiroz.

Ambas nascem com espírito libertário e o manifestam desde cedo. Mas enquanto Pagu é de São Paulo e convive com o núcleo mais atuante e inovador do modernismo, Raquel é do estado do Ceará, no nordeste do Brasil, região árida e feroz, de bela cultura e sólido machismo.

Pagu começa aos 15 anos, escrevendo em jornal, e assinando-se com pseudônimo. Raquel começa aos 15 anos, escrevendo crônicas e poemas modernistas para um jornal, e assinando-se com pseudônimo. Cedo, as duas voltam seu interesse para as questões sociais.

Aos 20 anos, Raquel publica um romance inovador, *O quinze*, cuja personagem feminina central contraria todos os estereótipos femininos ainda em uso, determinada a tecer sua vida sem incluir casamento.

Aos 20 anos, Pagu é centro de um escândalo em São Paulo, ao provocar a separação do poeta Oswald de Andrade, que se casa com ela.

As duas ingressam quase contemporaneamente no Partido Comunista. Pagu será presa 23 vezes, passará vários anos na cadeia. Raquel também será presa, uma única vez, e terá seus livros queimados durante a ditadura de Getúlio Vargas.

A partir daí, suas vidas, embora ainda semelhantes, divergem na ordem e na intensidade dos momentos. Pagu se separa de Oswald, viaja, casa-se com outro, escreve um romance, mais tarde outro, torna-se trotskista, dedica-se prevalentemente ao teatro.

Raquel também se casa, publica em sua vida cinco romances, todos de sucesso, rompe com o Partido, torna-se trotskista até o assassinato de Trotski, quando se afasta da esquerda. E escreve para o teatro. Mas apóia o golpe militar de 1964 e em várias ocasiões será representante oficial dessa nova ditadura. Em 1977, dá início à presença feminina na Academia Brasileira de Letras.

Raquel morreu tardiamente, pacífica, na rede. Pagu morreu aos 52 anos, com a mesma intensidade dramática com que viveu, de câncer.

5.

Podemos dizer que Clarice e Lygia se situam, como se sobre uma ponte literária, entre esse passado já moderno e a atualidade. Atravessam, assim, os decisivos anos 1970.

Decisivos para todos, mas sobretudo para as mulheres, que promovem uma das maiores revoluções da nossa cultura: a ruptura de paradigmas do feminino.

O feminismo é um tsunami que chega ao Brasil vindo de longe e, mais uma vez, com algum atraso. Responsável por esse atraso, o regime militar, para o qual resultava conveniente manter as mulheres caladas e

atadas entre berço e fogão; e contra o qual se juntaram os esforços de homens e mulheres, tarefa dura e longa que impede abraçar outras frentes.

Chega com a força de um tsunami, mas dá tempo para que a quase totalidade dos homens e grande parte das mulheres busque refúgio nas antigas montanhas ideológicas. Boa parte das escritoras está entre elas.

Que nos sirva de exemplo um fato posterior do qual participei. Trata-se de um seminário, realizado em 1996 na Universidade de Illinois, sobre literatura feminina brasileira. O formato, idealizado pela especialista em literatura de mulheres, Darlene Sadlier, é interessante: participavam de cinco escritoras brasileiras e cinco professoras americanas especializadas em sua obra. Os cinco dias foram ocupados simetricamente, pela palestra de uma escritora de manhã, e por outra à tarde apresentada pela brasileira correspondente. O seminário era fechado, presentes apenas alguns professores e uns poucos estudantes selecionados. O título “Entre resistir e identificar-se” aludia ao posicionamento em relação à existência, ou não, de uma escrita feminina

As respectivas posições foram sendo assumidas com delicadeza. Das cinco escritoras, só duas consideravam que as mulheres têm um olhar diferente sobre o mundo, que olhar e escrita são uma única coisa, e que a escrita das mulheres é, sim, feminina. As outras três afirmavam que o escritor se metamorfoseia de acordo com suas personagens, e que a escrita não tem sexo. As cinco professoras americanas eram, todas elas, ligadas aos princípios da moderna crítica literária feminista.

Explica-se a reticência das três escritoras brasileiras – os nomes não interessam, interessa o contexto. Envolvidas num universo literário ainda dominado pelos homens, em que a crítica feminista era incipiente e quase exclusivamente universitária, temiam o repúdio se apenas saíssem dos trilhos. Declarar o feminino da própria escrita dava ao sistema motivo para desqualificá-la. Por outro lado, é provável que algumas, senão todas, se sentissem mais familiarizadas, mais à vontade com os antigos dogmas.

Esse fato mostra como, passados mais de vinte anos da grande eferescência feminista, quando mudanças radicais já estavam em curso na vida das brasileiras, numerosas escritoras – justamente a classe de que se esperaria uma reflexão inovadora, e que em outras partes do mundo foi a primeira a erguer a voz – se mantinham numa prudente retaguarda.

Felizmente, não era a totalidade, e muitas delas tiveram tempo adiante para rever suas posições e atualizar seu discurso.

Desse descompasso nasceu a nova geração. As jovens mulheres brasileiras que hoje escrevem não têm mais a imprensa como única possibilidade de comunicação. São roteiristas, publicitárias, dramaturgas, multimídias. Saíram do ovo para um mundo cheio de portas, e levam ao pescoço a chave chamada internet, que abre quase todas. Para facilitar ainda mais

a sua vida, transitam num mundo grandemente feminino. Quem vai às grandes feiras de livros internacionais sabe disso. Subindo e descendo nas escadas rolantes, transitando pelos estandes, reunindo-se em salinhas privadas, há muito mais mulheres que homens. Editoras, agentes, distribuidoras comandam o mercado, de olho no público feminino, sabendo que elas leem mais, gostam mais de poesia e ficção do que eles, falam mais de suas leituras, aconselham mais, e compram mais livros do que os homens.

Não há mais restrições à linguagem das mulheres nem à sua temática. Podem ser desabridas e violentas; aliás, é aconselhável sê-lo. Inicialmente piratas da linguagem masculina, logo torceram palavras e estilo reinventando sua própria voz. A cartilha que já estava empoeirada foi jogada definitivamente para o alto.

Definitivamente, por enquanto. Porque com grande rapidez o mercado compra as vozes inovadoras, e as multiplica, e as transforma em moda, aniquilando a inovação. Mas nesse jogo estamos todos juntos, homens e mulheres, sem distinção, buscando um lugar ao sol enquanto as nuvens se adensam no horizonte.

Artigos

Poesia e História: caminhos que se cruzam e se bifurcam

Poetry and History: paths that intersect and bifurcate

Regina Zilberman

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Partindo dos conceitos aristotélicos de poesia e história, que são definidos ao longo do texto, este artigo acompanha a sua adequação a grandes obras literárias para, depois, buscar ver em historiadores contemporâneos (Hayden White e Dominick LaCapra) a conceituação de romance histórico, conduzindo a uma pergunta sobre a identidade da história.

Palavras-chave: Poesia. História. Romance histórico

Abstract: Based on Aristotelian concepts of poetry and history, which are defined in the text, this article examines the suitability of these concepts in relation to great literary works, and then looks at the conceptualization of the historical novel in the work of contemporary historians (Hayden White and Dominick LaCapra), leading to a reflection about the identity of history.

Keywords: Poetry. History. Historical novel

Aristóteles: poesia e história, duas vias de mão única

É quase um lugar comum tomar Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) como guia para o exame das aproximações e oposições entre literatura – ou poesia, como se dizia ao tempo do Estagirita – e história. É na *Poética*, onde estão reunidas suas lições sobre a natureza da poesia, que o filósofo reflete sobre os dois gêneros, os quais, a seu tempo, já não se confundiam.

Aristóteles aborda a questão no capítulo IX daquela obra. Suas palavras são bastante conhecidas:

Também é claro, a partir do que foi dito, que a função do poeta não é dizer aquilo que aconteceu, mas aquilo que poderia acontecer, aquilo que é possível segundo o provável ou o necessário. Pois não diferem o historiador e o poeta por fazer uso, ou não, da metrificacão (seria o caso de metrificacão os relatos de Heródoto; nem por isso deixariam de ser, com ou sem metro, algum tipo de história), mas diferem por isto, por dizer, um, o que aconteceu, outro, o que poderia acontecer. Por isso a poesia é mais filosófica e também mais virtuosa que a história. Pois a poesia diz antes o que é geral, enquanto a história, o que é particular. Geral é que tipo de coisa cabe a uma pessoa de determinada qualidade dizer ou fazer segundo o provável ou o necessário, o que visa a poesia na maneira como atribui os nomes. O particular é aquilo que Alcibiades fez ou sofreu¹.

¹ GAZONI, Fernando Maciel. *A Poética de Aristóteles*: tradução e comentários. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, 2006. p. 67-68.

O foco adotado por Aristóteles tem a filosofia como paradigma: a poesia se diferencia da história porque é “mais filosófica” e “mais virtuosa”. A segunda qualidade – “mais virtuosa” – tem conotação ambígua, podendo significar tanto o que é melhor realizado quanto o que é superior desde a perspectiva ética. Por sua vez, a primeira qualidade hierarquiza, estabelecendo degraus de universalidade. E, se essa é uma propriedade indiscutível da filosofia, também aparece, embora de modo parcial, na poesia. A história fica fora dessa competição, reduzindo-se ao particular e ao efêmero.

A poesia está capacitada a enunciar o geral; por sua vez, esse decorre de uma propriedade específica da poesia: o fato de ela se construir a partir do que poderia acontecer, segundo o provável e o necessário. Essa característica é tão importante para Aristóteles, que ele a enuncia duas vezes no mesmo trecho: primeiramente, ao indicar que o poeta diz aquilo que “poderia acontecer, que é possível segundo o provável ou o necessário”. Mais adiante, o pensador se repete, quando se torna imprescindível definir o tipo de generalidade com que lida o poeta: “Geral é que tipo de coisa cabe a uma pessoa de determinada qualidade dizer ou fazer segundo o provável ou o necessário”.

A lei da probabilidade restringe o fazer poético, impondo limites à invenção; porém, garante o pendor da poesia à universalidade. Da sua parte, a história tem um determinado poder: narra o que aconteceu; porém, não transcende esse patamar. Mesmo se apelasse a certos recursos da linguagem poética, como a metrificção, o que ela não faz, conforme Aristóteles reconhece, não mudaria sua natureza, condenada ao mundo do particular.

Para Aristóteles, a diferença entre a história e a poesia é fundamental, porque, logo a seguir, ele reconhece que “o poeta deve ser poeta de histórias mais que de metros, pois é em razão da representação que ele é poeta, e o que ele representa são ações.” Logo, o poeta, tanto quando o historiador, lida com histórias, que, na definição do pensador, constituem o coração da tragédia.

Assim, historiador e poeta dispõem de uma mesma matéria – histórias, que os gregos chamavam de mitos, porque eram narrativas e porque poderiam ser consideradas verdadeiras. Só que o historiador está impedido de inventar, já que, conforme a norma do gênero, compete-lhe reproduzir o que aconteceu. Da sua parte, o poeta inventa até certo ponto, pois ele não pode exceder os limites da probabilidade e da necessidade (causalidade).

No capítulo X, Aristóteles leva adiante sua exposição sobre o tema: primeiramente, distingue entre histórias simples e histórias complexas, distinção que depende de a mudança da fortuna – elemento-chave para o desenvolvimento da tragédia – advir das etapas que julga fundamental, a saber, as peripécias, o reconhecimento e a catástrofe. Quanto maior o

número de episódios que conduzam a intriga de um ponto a outro, tanto mais complexo e mais perfeito é o drama. Só que essas alterações não dependem apenas da sequência cronológica: não basta uma ação aparecer depois da outra, é preciso que elas provoquem umas às outras por efeito da causalidade. Manifesta-se Aristóteles: “Pois é grande a diferença entre ocorrer uma coisa por causa de outra e ocorrer uma coisa depois de outra.”²

² Id. p. 73.

A anotação de Aristóteles sugere, assim, que a ordem temporal (cronológica) dos acontecimentos é secundária, afirmação que encontra em *Édipo rei*, de Sófocles (497 ou 496 a.C.-406 ou 405 a.C.), a favorita dentre as tragédias mencionadas pelo filósofo, um exemplo adequado. Afinal, são os eventos transcorridos antes do início do drama que motivam as peripécias, o reconhecimento e, sobretudo, a catástrofe que se abate sobre o protagonista e sua família. Édipo é vítima de seu passado, e a tragédia limita-se a expor os efeitos produzidos pelo esforço, por parte das personagens, de contrariar os desígnios divinos.

A consideração do tempo leva Aristóteles a refletir mais uma vez sobre as distinções entre a poesia e a história, agora no capítulo XXIII, um dos últimos da *Poética*. Nesse ponto da obra, o pensador discorre sobre a epopeia, pronunciando-se como se segue:

A respeito da mimese narrativa e em versos, é evidente que se devem compor os enredos como nas tragédias: dramáticos e em torno de uma ação una, inteira e completa que tenha começo, meio e fim, para que, como um animal uno e inteiro, ela produza o prazer próprio do gênero, e não como na composição dos relatos históricos, nos quais forçosamente é apresentada não uma ação una, mas um tempo único, e, nele, tudo quanto aconteceu a um indivíduo ou a vários, sendo que cada um desses eventos se relaciona com os outros ao acaso. Pois assim como em um mesmo tempo se deu a batalha naval em Salamina e a batalha dos cartagineses na Sicília, que não visam ambas o mesmo fim, também em tempos consecutivos por vezes acontece uma coisa depois de outra, das quais não se constitui um fim único. A maioria dos poetas age dessa forma.³

³ Id. p. 108-109.

Primeiramente, Aristóteles destaca que a poesia épica deve acompanhar a regra da poesia dramática, preocupando-se em conferir unidade à ação narrada. Mas, para fazê-lo, compete-lhe fugir do modelo histórico, em que a unidade de ação é comprometida pela unidade de tempo. Como se torna imprescindível apresentar o que aconteceu em um dado recorte cronológico – no exemplo dado por Aristóteles, as duas batalhas que ocorreram simultaneamente –, a ação se mostra difusa. Mesmo quando os eventos são consecutivos, sua apresentação não se constrói em razão de uma finalidade única, e também nessa circunstância, a história abre mão da unidade de ação.

Essa escolha, peculiar ao gênero histórico, coloca-o mais uma vez em patamar inferior ao gênero poético, já que é a unidade de ação que

desencadeia, conforme Aristóteles se manifesta, “o prazer próprio do gênero”, prazer esse de natureza catártica, menor da epopeia, se comparada à tragédia, mas, ainda assim, capaz de se evidenciar.

Foi por ter estado presente à encenação de tragédias e de comédias (Aristóteles refere-se aos títulos de dramas de Ésquilo (c. 525/524 a.C.-456/455), Sófocles, Eurípedes (485 a.C.-406 a.C.) e Aristófanes (c. 447 a.C.-c. 385 a.C.), dentre os autores – tragediógrafos e comediógrafos – aos quais ainda temos acesso e, provavelmente, por ter tido oportunidade de conhecer os poemas épicos de Homero, citado nominalmente pelo pensador, que aquele pensador teve condições de produzir seu tratado sobre poesia. Dentre os historiadores, conhecia pelo menos a obra de Heródoto (484 a.C.-420 a.C.), lembrado no trecho do capítulo IX, antes reproduzido, e aparentemente o primeiro a empregar a palavra para designar sua atividade de escrita. Desse modo de narrar, Aristóteles parece extrair uma teoria, generalizando as peculiaridades do gênero. Talvez tivesse razão, porque, mesmo se tivesse lidado com outros autores do período, como Tucídides (460/455 a.C.-c. 400 a.C.), autor de *A guerra do Peloponeso*, do século V a. C., ou Xenofonte (460/455 a.C.-c. 400 a.C.), autor de *A educação de Ciro*, de 370 a.C., teria chegado a conclusões semelhantes.

Do legado de Aristóteles permanecem algumas questões que se projetam na atualidade:

- a) é efetivamente a poesia mais universal que a história?
- b) o princípio da probabilidade aplica-se unicamente à poesia?
- c) pode a história prescindir da unidade de ação?
- d) pode a poesia (narrativa) prescindir da unidade de tempo?

Para responder a essas questões, talvez se possa inverter o processo aristotélico e refletir, como os Estudos Literários vêm fazendo há algum tempo, sobre:

- a) a historicidade da poesia;
- b) a poética da História.

O caminho da poesia para a história

O caso é que, a folhas tantas, os poetas começaram a se apropriar da história, convertendo-a em assunto de seus versos.

Aristóteles, como se observou antes, ofereceu essa indicação: o núcleo do fazer poético de ordem narrativa situa-se na história, mesmo que essa possa ser entendida como intriga, enredo ou mito. E, para os gregos da Antiguidade, mito e história seguidamente se confundiam. Talvez Aristóteles não acreditasse que as aventuras de Ulisses tivessem realmente ocorrido, como aconteceram de fato os episódios da vida de Alcebiades (c. 450 a. C.-404 a.C.), lembrado na citação reproduzida. Porém, a tragédia e a epopeia esforçavam-se em apresentar eventos dos tempos heroicos para que funcionassem como paradigmas para o presente, sendo os protagonistas da

Íliada ou do *Édipo rei* bons ou maus exemplos de comportamento e êxito existencial.

O modelo vigorou ainda entre os escritores que se expressavam em latim, pois Virgílio (70 a.C.-19 a.C.), na *Eneida*, acompanha o padrão da *Odisseia* ao retomar um mito de fundação que poderia ter validade histórica. Mas Virgílio não perde de vista a lição de Aristóteles, preocupando-se, antes de tudo, com a unidade de ação e deixando para os historiadores o cuidado com a unidade de tempo, matéria dos relatos, por exemplo, de seu contemporâneo Tito Lívio (59 a.C.-17 a.C.).

O posicionamento dos poetas frente à história começa a mudar com a emergência da modernidade. A Idade Média contara com seus cronistas e com seus poetas, mas as produções não se mesclavam, até o aparecimento de *A divina comédia*, de Dante Alighieri (1265-1321). O escritor florentino foi autor de poemas e de reflexões políticas, de que dão testemunho obras como, respectivamente, a *Vita Nova* e *De Monarchia*; mas, na *Comédia*, o autor mescla os dois elementos, ao introduzir figuras históricas da sociedade toscana em sua obra e apresentando acontecimentos tais como, a se crer nele, efetivamente se deram, no contexto de sua particularidade.

O procedimento escolhido por Dante talvez tenha aberto as portas da poesia para a introdução de eventos passados no corpo do texto literário. *A Jerusalém libertada*, de 1581, de Torquato Tasso (1544 - 1595), situa a ação épica no contexto das cruzadas. Em *Os Lusíadas*, de 1572, Luís de Camões (1524?-1580) centraliza seus versos em torno a um acontecimento relativamente recente, já que menos de cem anos tinham transcorrido entre a chegada de Vasco da Gama (1460?1469?- 1524) às Índias e a narrativa proposta pelo bardo lusitano. Além disso, Camões, valendo-se do precedente de Virgílio, que faz o protagonista da *Eneida* antever o futuro da terra que virá a povoar, faculta ao comandante português contemplar as regiões que seus conterrâneos conquistam ou colonizam nas décadas subsequentes à sua viagem, episódios que ocupam as primeiras décadas do século XVI.

Em língua portuguesa, são muitos os poemas que versificam os fatos militares de Portugal, desde os que retrocedem ao século XIV até os que alcançam o século XVIII, de que é exemplo *O Uruguai*, do brasileiro Basílio da Gama (1741-1795). Mas poder-se-iam buscar exemplos retirados do gênero dramático, sejam as canônicas e sempre mencionáveis tragédias históricas produzidas por William Shakespeare (1564-1616), sejam criações hoje praticamente esquecidas, como a *Castro*, publicada em 1587, de autoria do lusitano Antônio Ferreira (1528-1569), contemporâneo de Luís de Camões. Quando o romance histórico torna-se regra entre os ficcionistas do Romantismo, há muito que a poesia frequentava, com bastante familiaridade, as praias da História.

Como se comportam nesses casos os princípios aristotélicos?

É preciso reconhecer, primeiramente, que a unidade de tempo, entendida como aceitação e obediência à cronologia, passa a ocupar um lugar predominante, comprometendo, muitas vezes, a coerência da ação. *Os Lusíadas* constituem um bom exemplo dessa alteração: como Camões precisa se ater aos fatos que efetivamente ocorreram, seu poema carece de um núcleo central, e as ações se acumulam umas depois das outras, conforme a ordem cronológica, e não causal. Os dramas históricos de Shakespeare padecem seguidamente do mesmo problema: em *Ricardo III*, o dramaturgo não pode fugir dos fatos ocorridos, o que limita sua criatividade. Quando resolve investir na inventividade, abandona a história e recorre à fantasia e ao mito, do que resulta um produto muito melhor elaborado, *Macbeth*, também uma obra sobre o poder absoluto, contudo, mais definitiva enquanto literatura.

Aparentemente, pois, a introdução da história na poesia reduz as possibilidades que essa teria de se universalizar, afastando-a do campo da filosofia, a que Aristóteles gostaria de aproximar. Por outro lado, materializa-a, já que a planta em um dado tempo e, mesmo, em um dado espaço, muitas vezes aquele de que participa o leitor ou, pelo menos, o público originalmente visado.

Não por outra razão a introdução da história na poesia deu-se por ocasião da emergência da modernidade e intensifica-se a partir do século XIX, quando o romance histórico toma a Europa, e depois a América, de assalto. Ao longo desses séculos, forjam-se a economia capitalista, a sociedade burguesa, o comportamento pragmático, a educação aplicada, o Estado-nação, fatores, todos, de um modo de vida em que importa o que é imediato, acessível, concreto e lucrativo, qualidades que excluem a espiritualidade. Universalizar-se, nesse caso, pode ser uma espécie de escapismo, e para evitá-lo a poesia apela à história, mesmo quando se trata de desconstruí-la, como faz, desde as últimas décadas do século XX, a chamada metaficção historiográfica.

A história retorna à poesia

A história, porém, não ficou de costas para a poética, nem para o fazer narrativo. Conforme observa Lloyd S. Kramer, em “Literature, criticism, and historical imagination: the literary challenge of Hayden White and Dominick LaCapra”, a identificação de que a produção do texto histórico deve muito aos recursos da poética parte da constatação, formulada por historiadores como Hayden White (1928) e Dominick LaCapra (1939), de que “toda tentativa de descrever eventos históricos necessariamente repousa em narrativas”.⁴ Graças ao apelo ao modo narrativo, o texto, para Hayden White, apresenta a coerência, a integridade, a completude e o fechamento de uma imagem de vida que é e só pode ser imaginária.

⁴ KRAMER, Lloyd S. Literature, criticism, and historical imagination: the literary challenge of Hayden White and Dominick LaCapra. In: HUNT, Lynn (Org.). *The New Cultural History*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1989. p. 101. Tradução nossa.

Pode-se convir, pois, que Hayden White ocupa, no campo da História, o lugar que foi de Aristóteles, no âmbito dos estudos literários, correspondendo *Metahistória*, de 1973, à sua *Poética*, tarefa que ele completa nos livros subsequentes, como *Trópicos do discurso*, de 1978, e *O conteúdo da forma*, de 1987. Seu objetivo é identificar as estruturas ficcionais e retóricas das narrativas históricas. Entende que há modelos distintos de estruturas ficcionais, decorrentes da maneira como o historiador procede ao *emplotment* – “enredação” – dos acontecimentos apresentados (conforme os tipos romântico, trágico, cômico ou satírico) e à exposição de seus argumentos (formista, mecanístico, organicista, contextualista). Por sua vez, ele pode adotar posicionamentos ideológicos distintos – anarquista, radical, conservador e liberal – sintetizados, pelo autor, em quatro tropos literários básicos: a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a ironia.

Em *O conteúdo da forma*, White parece responder diretamente a Aristóteles, quando chama a atenção para o fato de que a exposição histórica não depende apenas da ordenação cronológica, sendo necessário mostrar igualmente uma estrutura e uma ordem de sentido:

Os eventos devem ser registrados não apenas dentro da moldura cronológica de sua ocorrência original, mas também narrados, isto é, revelado como dispendo de uma estrutura, uma ordem de sentido, que eles não possuem enquanto mera sequência.⁵

A narratividade é, pois, fundamental, para que o conteúdo tido como verdadeiro seja percebido como real:

A própria distinção entre eventos reais e imaginários, básica para as discussões modernas tanto na área da história como na ficção, pressupõe uma noção de realidade em que “o verdadeiro” é identificado ao “real” somente na medida em que se pode mostrar que possui o caráter de narratividade.⁶

Diante do texto histórico, não se trata, pois, de conferir seu teor de “verdade” ou de “sucesso (ou ocorrência)”, mas de descrever e analisar os procedimentos retóricos utilizados pelo narrador, figura fictícia elaborada por um autor, para garantir a verossimilhança do relato, a plausibilidade dos acontecimentos e a aceitação do leitor.

Também Dominick LaCapra concentra suas reflexões sobre a textualidade do relato histórico, isto é, a matéria exposta pelo narrador. Lloyd Kramer observa que LaCapra pesquisa as “vozes submersas” do passado e com elas procura entabular um diálogo, “em que o passado autônomo pode questionar nossas tentativas recorrentes de reduzi-lo à ordem.”⁷ A inspiração teórica, nesse caso, parece provir de Mikhail Bakhtin (1895-1975), o estudioso da linguagem que destaca o caráter dialógico das expressões linguísticas e o teor polifônicos dos textos. É o que, segundo Kramer, evidencia-se na metodologia adotada por LaCapra:

⁵ WHITE, Hayden. *The content of the form. Narrative discourse and historical representation*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1987 [1992]. p. 5. Tradução nossa.

⁶ Id. p. 6

⁷ KRAMER, Lloyd S. Op. cit. p. 103.

Um texto é uma rede de resistências, e um diálogo é um caso de duas mãos; um bom leitor é também um ouvinte atento e paciente. (...) Cada época, cada texto importante, e cada figura histórica compreende tendências que desafiam e contradizem os rótulos de que a historiografia depende.⁸

⁸ Id. p. 103.

Com efeito, Dominick LaCapra, em “Rhetoric & history”, expõe seu modo de trabalho, calcado em uma concepção de discurso “que permita o intercâmbio mútuo – às vezes mutuamente desafiador – das dimensões ‘documentais’ e ‘retóricas’ da linguagem, o que pode levar a uma concepção mais ampla do próprio conhecimento histórico.”⁹

⁹ LACAPRA, Dominick. Rhetoric & history. In: _____. *History and criticism*. Ithaca: Cornell University Press, 1985. p. 21. Tradução nossa.

Em outro estudo do mesmo livro, “History and the novel”, LaCapra propõe um diálogo entre os dois gêneros a partir de sua condição comum – a de texto – entendidos como “usos variados da linguagem que estabelecem um acordo com – ou inscrevem – contextos de diferentes maneiras, maneiras que comprometem o intérprete enquanto historiador e crítico, numa troca com o passado através de uma leitura de textos.”¹⁰

¹⁰ Id. p. 127. Grifo do Autor.

Diferentemente de White, que se coloca na ponta da produção da escrita histórica, ainda que não ignore a importância de o relato ser convincente, LaCapra destaca a posição do leitor, que funda a interpretação, seja a do texto do historiador, seja a do romancista, em aspectos como:

– a escrita, para verificar as intenções e situação sociocultural do Autor, vale dizer, sua ideologia;

– a recepção, para verificar como os textos são lidos, usados e abusados em diferentes grupos sociais, instituições e cenários;

– a leitura crítica “tanto dos textos como do modo como foram lidos, usados e abusados: “somente através da tentativa de uma leitura crítica pode-se adquirir alguma perspectiva sobre o que ocorre na ‘recepção’ dos textos em dado contexto. Simultaneamente, confronta-se o problema da localização da própria leitura no âmbito da crítica contemporânea.”¹¹

¹¹ Id. p. 130.

Se de LaCapra se pode dizer que ele rompe o círculo de giz aristotélico que prende o pensamento de White, cabe reconhecer, de outra parte, que ele reduz o relato histórico a seu aspecto linguístico, matéria da poesia conforme o pensador grego que, ao redigir a *Poética*, chamou a atenção para o papel da expressão verbal, meio através do qual se materializa a criação literária. Ao fim e ao cabo, o histórico não apenas está mais próximo do literário, ele quase confunde com esse último, arriscando sua identidade, mesclando seus caminhos e, com isso, apagando-se.

Para Aristóteles, tratava-se de dois percursos diversos, embora desiguais, dada a maior proximidade da poesia com a filosofia, por tender ao universal. No esforço de superar a desigualdade, terá a história abdicado de sua identidade?

Linguagem, currículo e ensino e aprendizagem nas DCE

Language, curriculum and teaching and learning in DCE

Pascoalina Bailon de Oliveira SALEH¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa

¹ Doutora em
Linguística pela
UNICAMP - E-mail:
<pbosaleh@gmail.com>

Resumo: Este trabalho é um estudo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná com o objetivo de investigar qual é a sua concepção de currículo, de ensino e aprendizagem e de linguagem e como essas concepções se articulam no documento. A proposta filia-se às teorias críticas da educação, de cunho marxista, e defende um currículo disciplinar que leve o aluno a compreender que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas, condição, segundo ela, para a superação de uma sociedade de classes. Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, é possível depreender a sua filiação, ainda que não declarada, ao construtivismo vigotskiano, o qual entende que o sujeito se constitui nas relações sociais. Considera, ainda, partindo de Bakhtin e seu Círculo, que a linguagem, assim como o sujeito, se constitui na interação social, ressaltando-se o seu caráter de atividade discursiva, dialógica bem como o aspecto ideológico a ela inerente. Entretanto, o texto das DCE favorece uma interpretação equivocada das noções de língua, pois não diferencia claramente o culto e o normativo, e de dialogia, uma vez que sugere a sua vinculação às vozes das classes sociais, o que pode comprometer a interpretação da proposta.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Linguagem. Currículo. Ensino e aprendizagem.

Abstract: This work is a study of the Basic Education Curriculum Guidelines of the State of Paraná (DCEs). It investigates the concepts of curriculum, teaching and learning and language within those guidelines and also how these concepts are articulated in the document. The DCEs is guided by critical theories of education, from a Marxist viewpoint, and supports a disciplinary curriculum that leads students to understand that social structures are historical, contradictory and open, making it possible for the overcoming of a class-based society. From the standpoint of teaching and learning, it is possible to infer that the DCE guidelines support, though not explicitly, Vigotskian constructivism, which understands that the subject is defined by social relations. This study also considers, from the starting point of the ideas of Bakhtin and his Circle, that language, as well as the subject is defined by social interaction, emphasising language's character as a discursive activity, dialoguing with the ideological aspect inherent in it. However, the text of the DCE favours an equivocal interpretation of the notions of language and because it does not clearly differentiate between the standard and the normative, and the dialogic, as it suggests its association with the voices of social classes, which can compromise the interpretation of the proposal.

Keywords: Basic Education Curriculum Guidelines of the State of Paraná. Language. Curriculum. Teaching and learning.

Introdução

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, doravante DCE, cuja versão definitiva foi disponibilizada na Página da SEED em 2009², em diversas passagens avalia explicitamente os PCN de forma a ressaltar divergências entre as duas propostas. Embora nosso foco neste trabalho seja a proposta de Língua Portuguesa, essa avaliação é também clara no texto *A Educação Básica e a Opção pelo Currículo Disciplinar*, que antecede, nos respectivos volumes, todos os documentos das disciplinas específicas, indicando tratar-se de uma posição comum a todos eles.

² No entanto, na versão impressa consta 2008 como o ano de publicação.

Com efeito, como o próprio título antecipa, o referido texto critica a concepção de “currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos”, modelo que daria sustentação à “implementação do projeto neoliberal de educação”, que teria sido difundido pelos PCN. As Diretrizes declaram sua opção por um currículo disciplinar que, segundo o documento, enfatiza a escola como lugar de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Uma vez que, assim como os PCN, as DCE se filiam ao interacionismo, vale a pena verificar em que medida as diretrizes estaduais assumem, ou não, os mesmos pressupostos teóricos que fundamentam os parâmetros nacionais. Diante disso, o objetivo deste trabalho é investigar qual é a concepção de currículo, de ensino e aprendizagem e de linguagem das DCE e como essas concepções se relacionam entre si. A discussão será guiada, em grande parte, pelo diálogo que as DCE travam com os PCN, retomando e ampliando reflexões realizadas em Saleh (2010a).

O currículo e o papel das experiências dos alunos no processo de ensino e aprendizagem

O texto *A Educação Básica e a Opção pelo Currículo Disciplinar* situa a visão de currículo adotada pelas DCE, fundamentada, segundo o documento, nas teorias críticas da educação:

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. (PARANÁ, 2008, p. 30).

O fragmento acima deixa bastante evidente que o seu autor institucional, o governo do Estado do Paraná à época, entende que a função da escola é propiciar as condições para que os alunos compreendam o funcionamento das estruturas sociais, isto é, suas inconsistências e contradições. Cabe a ela possibilitar que esses sujeitos construam sentidos outros em relação à realidade que os cerca, de forma que possam não só se situar nas estruturas sociais, mas fazer opções e lutar por mudanças.

Trata-se de uma concepção fortemente vinculada à pedagogia histórico-crítica, que vê a educação como mediadora da prática social, a qual, por sua vez, é “o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, *apud* PARANÁ, 2008, p. 45). Dessa forma, as DCE adotam para si a finalidade que essa corrente estabelece para a escola, a qual pressupõe que esta esteja articulada com a concepção política socialista, isto é, contribuir “para a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes”. É o que lemos em Saviani (2008), um de seus mais importantes teóricos. Segundo o autor, nessa perspectiva

[...] procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com **a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista**. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2008, p. 103 - nossa ênfase).

Assim, como antecipado na introdução deste trabalho, as DCE deixam claro o seu distanciamento em relação a um currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos, modelo que estaria presente na implementação do projeto neoliberal de educação, o qual teria sido difundido nos PCN.

A opção das Diretrizes é por um currículo disciplinar que enfatize a escola como lugar de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados. Por isso, ressaltam a importância dessa função ao afirmar que, para os estudantes de classes menos favorecidas, algumas vezes a escola é a única oportunidade “de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Porém, organizar o currículo por disciplina não significa, para as DCE, tratar os conteúdos de forma isolada. Ao contrário, no interior de cada disciplina, eles devem ser tratados de forma contextualizada

e interdisciplinar, contribuindo tanto “para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea” (PARANÁ, 2008, p. 14) quanto para que se compreenda a produção científica, a reflexão filosófica e a criação artística não como verdades absolutas, mas na sua relação com os contextos em que elas se constituem.

O documento afirma que a escola deve orientar “para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar” (PARANÁ, 2008, p. 15). Afirma ainda que as disciplinas assim constituídas, embora difiram da abordagem das ciências em que se referenciam, estruturam-se segundo os mesmos princípios epistemológicos e cognitivos dessas ciências, entre os quais são citados os mecanismos conceituais e simbólicos. Em outras palavras, a concepção de currículo adotada, de acordo com o que diz o próprio documento, além de considerar fatores ditos externos - como aqueles determinados pelo regime sociopolítico, religião, família e trabalho, características sociais e culturais do público escolar - e fatores específicos do sistema, como, por exemplo, os níveis de ensino, pretende também valorizar os saberes produzidos pela academia.

Nesse sentido, vale atentar para o fato de que o texto sobre currículo dialoga o tempo todo com os PCN, procurando caracterizá-los como uma proposta que nega os conhecimentos historicamente produzidos em favor *das experiências e/ou interesses dos alunos*. Essa posição é antecipada pela carta de apresentação do documento, assinada pela Secretária de Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde:

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contrapondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede³. (PARANÁ, 2008).

Os PCNs, como se sabe, teve sua versão final publicada no período a que se refere a Secretária no trecho acima.

Para dar mostras de como tal postura se manifesta nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, retomaremos dois fragmentos do corpo do texto sobre currículo.

³ Em Saleh (2010a), embora reconhecendo o mérito do esforço da Secretaria de Educação para tentar viabilizar a participação dos professores do Estado do Paraná na elaboração da referida proposta curricular, questionamos o alcance dessa participação, uma vez que ela não reverteu em uma mudança perceptível na prática dos professores. Diante disso, interpretamos a ênfase nessa anunciada contribuição como uma estratégia para inibir possíveis críticas e discordâncias, inclusive da parte dos próprios docentes, em relação ao documento.

No primeiro são apresentadas críticas à *perspectiva experiencial*, a qual se centraria no indivíduo e colocaria os saberes acadêmicos em segundo plano, dando, em consequência, lugar ao utilitarismo:

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas pois considera o ensino dos saberes acadêmicos é (sic) apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 18).

Esse tipo de currículo, segundo informa as DCE, ecoando as palavras da Secretária Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, está contemplado nas ideias pedagógicas da Escola Nova “e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais” (PARANÁ, 2008, p. 17) e promove o esvaziamento dos conteúdos disciplinares “para dar destaque aos chamados temas transversais” (PARANÁ, 2008, p. 24).

No segundo trecho, o texto sobre currículo acusa a proposta dos PCN de submeter a escola à ordem capitalista, crítica que também anuncia o tom das DCE específicas de Língua Portuguesa. Para isso vale-se de uma citação de Zotti em que este condena não só a concepção apoiada na experiência e interesses dos alunos, mas igualmente a concepção cientificista de currículo. Segundo o referido autor, as duas visões de currículo

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial. (ZOTTI apud PARANÁ, 2008, p. 19).

Essas passagens evidenciam, por um lado, a crença manifesta nas DCE de que só é possível abordar os conteúdos de forma rigorosa e crítica nos limites das disciplinas escolares historicamente constituídas; por outro,

a opção do documento por uma pedagogia de cunho marxista nos permite entender por que a questão ideológica é tão importante para as Diretrizes de Língua Portuguesa. Isso fica bastante evidente quando se defende um ensino que propicie ao aluno “condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições” (PARANÁ, 2008, p. 66), conforme vimos acima. Voltaremos a essa questão quando formos discutir a concepção de linguagem da proposta.

Antes disso, porém, examinaremos com um pouco mais de detalhe a forma como as DCE veem o papel da experiência no processo de ensino e aprendizagem, um dos pontos centrais das críticas das DCE aos PCN.

Algumas passagens que enfocam o papel do aluno e/ou do professor nesse processo nos permitem entender que lugar as Diretrizes atribuem à experiência na aquisição do conhecimento: “o ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem *construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto*” (PARANÁ, 2008, p. 60-61- nossa ênfase); “ressalta-se que os conhecimentos prévios e o grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos precisam ser considerados pelo professor na seleção/escolha dos conteúdos específicos a serem trabalhados em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 62 - nossa ênfase).

Ainda que as DCE não declarem explicitamente, diante de afirmações como essas é possível concluir que há uma clara opção por uma determinada concepção de conhecimento e de sua aquisição, isto é, a sua visão de ensino-aprendizagem também incorpora a ideia de que o aluno deve ser o centro desse processo, tendo seus conhecimentos prévios e seu desenvolvimento cognitivo respeitados. Nessa perspectiva não cabe ao professor transmitir conhecimentos, mas mediar a sua construção pelo aluno, o que, em linhas gerais, caracteriza o construtivismo.

Trata-se, pois, de uma forma de ver a aquisição do conhecimento segundo a qual é o aprendiz que, partindo de sua capacidade e de sua experiência, constrói o seu próprio conhecimento, exercendo, pois, um papel ativo na sua aquisição. Assim, entende-se que o conhecimento é uma construção de natureza histórica e social, para a qual também contribuem fatores de ordem cultural e psicológica. Por isso, o professor deixa de ser a fonte do conhecimento e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, como na visão tradicional de ensino, para se tornar um guia, um orientador ou mediador da interação do aprendiz com o objeto a ser conhecido. Correlativamente, o aluno deixa de desempenhar um papel passivo, e, portanto, de receptor, para assumir uma posição ativa e central nesse percurso.

Nesse papel o professor de Língua Portuguesa deve considerar os conhecimentos prévios e o grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico

dos alunos para organizar as atividades visando ao domínio das práticas de linguagem⁴.

Logo após o segundo dos dois fragmentos acima, as DCE apresentam a seção de número 3, intitulada “Conteúdo estruturante”. Nela este é assim definido:

Entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula.

A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o discurso como prática social. (PARANÁ, 2008, p. 62-63).

Dessa forma, as DCE estabelecem que o *discurso como prática social* é o *Conteúdo Estruturante* de Língua Portuguesa, o que significa dizer que essa disciplina tem como eixo organizador os saberes e conhecimentos necessários à prática de linguagem que se realiza nas diferentes instâncias sociais, entendidos a partir da concepção interacionista.

Como vimos, o conceito de interação mobilizado pelas DCE baseia-se em Bakhtin. Nesse sentido, lembramos que o construtivismo abriga diferentes orientações da psicologia da aprendizagem, entre elas, as formulações de Vygotsky. Parece-nos que é principalmente nesse estudioso que, direta ou indiretamente, as DCE buscaram elementos para costurar a sua concepção de linguagem à de ensino e aprendizagem.

É interessante notar que Bakhtin e Vygotsky nasceram na Rússia bem ao final do século XIX (1895 e 1896) e compartilharam a experiência dos anos revolucionários, embora Vygotsky tenha vivido apenas 38 anos e Bakhtin tenha tido uma vida longa, de 80 anos. Dessa forma, como aponta Freitas (2005), viveram no mesmo contexto histórico e no mesmo ambiente teórico-ideológico, desenvolvendo semelhantes concepções do homem e do mundo. Nesse contexto, abraçaram os ideais do “*projeto de uma nova sociedade baseada na organização socialista*” (FREITAS, 2005, p. 297). Ainda segundo Freitas (2005), ambos possuíam do marxismo uma visão crítica própria, na medida em que valorizavam a subjetividade e a singularidade, contrapondo-se ao modo mecanicista e burocrático com que o sistema imperava em seu país.

Segundo Freitas (2005), Bakhtin e Vygotsky

construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais (Freitas, 1994a). Contrários às dicotomias

⁴ Nesse sentido as DCE não se distanciam dos PCN, os quais também não fazem referência ao termo construtivismo, mas evidenciam a sua adesão a essa concepção, por exemplo, nessa passagem que resume o papel e a relação dos três elementos envolvidos na prática pedagógica: “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p. 34).

presentes nas concepções de linguagem e de psicologia por oscilarem entre os pólos subjetivo e o objetivo, arquitetaram suas teorias num entrelaçamento de sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história. (FREITAS, 2005, p. 300).

Dessa forma, Bakhtin critica tanto os sistemas filosófico-linguísticos que veem “a língua como um processo incessante de criação individual (subjetivismo-idealista) como aqueles que a veem como *um sistema de formas imutáveis* (objetivismo-abstrato)”. Além disso, estende sua análise à psicologia “que, cindida em seus aspectos objetivos e subjetivos, precisa recuperar a dialética do externo e interno” (FREITAS, 2005, p. 300).

Nessa mesma direção, afirma a autora, Vygotsky desenvolve uma psicologia que procura dar conta do homem todo, pois entende que o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos, como querem as psicologias racionalistas, nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio, como querem as psicologias empiristas. Distanciando-se de ambas, defende que “*o sujeito se constitui na relação*” (FREITAS, 2005, p. 300).

A alusão a esse princípio - que é básico em toda proposta que pretende definir como objeto de ensino de língua o discurso enquanto prática social - nos enseja a examinar com mais detalhes a relação que as DCE estabelecem entre linguagem e interação, bem como os desdobramentos conceituais aí implicados.

Linguagem, interação e ideologia nas DCE

Após apresentar um histórico de como a língua e seu ensino foram concebidos dos primórdios do nosso país até a atualidade, as DCE, coerentemente com as suas críticas à visão de currículo dos PCN, imputam a este documento a desconsideração da dimensão discursiva da linguagem. As DCE lançam mão de uma citação de Brait segundo a qual

[...] as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. (BRAIT *apud* PARANÁ, 2008, p. 47).

Ainda ancorando-se em Brait, as DCE prosseguem afirmando que essa restrição “*impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e seus leitores*”:

O trabalho com modelos preestabelecidos enfatiza os aspectos formais do texto, deixando de considerar que todo texto é um elo na cadeia da interação social, sempre é uma resposta ativa a outros textos e pressupõe outras respostas. A abordagem apenas formal exclui o texto de seu contexto social. (PARANÁ, 2008, p. 47).

Mais à frente, procuram explicitar como entendem a linguagem, ressaltando a natureza social desta, conforme se lê abaixo:

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha na sua condição de sistema de formas (...) mas abre-se para a “sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. (PARANÁ, 2008, p. 49).

Essa citação ressalta o que, de acordo com o documento, fica de fora na abordagem da linguagem quando se assume seja uma perspectiva formal estrita, seja uma perspectiva que, mesmo tomando o texto como unidade de ensino, desconsidera a sua condição de atividade e acontecimento social. As Diretrizes enfatizam o dinamismo e a historicidade dos agentes na interação verbal, processo determinante tanto da “*constituição social da linguagem*” como dos próprios “*sujeitos envolvidos nesse processo*” (PARANÁ, 2008, p. 50).

Para entender a especificidade da proposta das DCE e, portanto, a crítica aos PCN segundo a qual, como vimos, esse documento privilegiaria a abordagem formal do texto, parece-nos necessário retomar a questão da ideologia e sua relação com o discurso, a fim de verificar com mais cuidado seu estatuto na formulação das Diretrizes.

Nela, aparecem com frequência o termo *ideológico* e suas variantes, muitas vezes em contexto em que se chama a atenção para outros vértices da interação humana, tais como o econômico e o político, também implicados na linguagem segundo as DCE e, ao que tudo indica, subsumidos ao social⁵. Esse foco no aspecto ideológico da linguagem está relacionado, como vimos, à filiação das diretrizes à concepção de currículo das teorias críticas da educação.

Também chama a atenção nas Diretrizes a reiteração do sentido de *luta* e *conflito* (p. ex. *luta/conflito política; luta entre vozes sociais*), bem como do conceito de *classe* (*classe social dominante; classes menos favorecidas; classes letradas; classes dirigentes; classes populares; classe social; sociedade de classes*). A título de exemplo, trazemos abaixo dois fragmentos:

Dessa forma, será possível a inserção de todos os que frequentam a escola pública em *uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando, assim, suas vozes no contexto em que estiverem inseridos*. (PARANÁ, 2008, p. 48 - nossa ênfase).

Cabe, entretanto, reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das *classes dominantes*, é fator de agregação social e

⁵ Comparativamente essas palavras aparecem com muito menos frequência nos PCN. Na verdade, salvo engano, os Parâmetros não mencionam uma vez sequer a palavra *econômico* ou uma de suas cognatas. Ainda nessa direção ressaltamos que os PCN se resumem a fazer algumas poucas referências à *classe social*.

cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma.

[...] É por meio do aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas – no dizer de Bakhtin (1992) – e que exigem maior formalidade. Dessa forma, o aluno terá condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições. (PARANÁ, 2008, p. 66 - nossa ênfase).

Diante disso, a insistência no aspecto ideológico da linguagem é uma das formas pelas quais as DCE procuram marcar seu diferencial em relação aos PCN, como antecipado no texto sobre currículo. Vale notar, então, que as citações diretas do Círculo de Bakhtin sobre a ideologia foram extraídas predominantemente do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, um dos textos do Círculo que procura fazer um diálogo com o marxismo. É bom lembrar que ele foi publicado com a assinatura de Voloshinov, porém mais tarde teve sua autoria atribuída a Bakhtin por alguns estudiosos. Atualmente, no entanto, muitos dos que estudam o legado do Círculo, dentre os quais Faraco (2009⁶), entendem que seu autor é de fato Voloshinov. Nesta discussão, porém, exceto em casos das citações, continuaremos a nos referir a Bakhtin/Voloshinov para identificar a autoria desse livro.

Antes de avançarmos no exame do texto das DCE, convém refletirmos um pouco sobre como o Círculo de Bakhtin entende a ideologia. Conforme Faraco (2009) em geral os textos do Círculo usam essa palavra “para designar o universo dos produtos do ‘espírito’ humano”, isto é, para nomear aquilo que outros autores chamam de “cultura imaterial ou produção espiritual” (FARACO, 2009, p. 46). *Ideologia* é então o nome dado pelo Círculo ao universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, tomados como conjunto. Quando usada no plural, designa a pluralidade das esferas da produção imaterial. Nesse sentido, a arte, a ciência, o direito, a religião, a ética, a política são, pois, as *ideologias*, as quais dizem respeito às áreas da atividade intelectual humana.

Assim, nos textos do Círculo de Bakhtin esses termos não possuem o sentido negativo de “ocultamento” ou “mascaramento do real”, comum em algumas vertentes marxistas (FARACO, 2009). A ideologia é vista como “expressão de uma tomada de posição determinada” (MIOTELLO, 2008, p. 169) e, portanto, como um espaço de contradição.

Conforme lembra Faraco (2009), no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* Bakhtin/Voloshinov afirma que

tudo que é ideológico (isto é – entenda-se bem, todos os produtos da cultura dita imaterial) possui significado; é, portanto, um signo. E conclui com a

⁶ Faraco é uma importante referência para as DCE, especialmente o livro *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, em sua edição de 2003. A edição que nós utilizamos é de 2009.

afirmação de que ‘sem signos não existe ideologia. [...], querendo com isso dizer que o universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica [...]. (FARACO, 2009, p. 47).

Além disso, para o Círculo a significação dos signos envolve necessariamente uma dimensão axiológica, isto é, avaliativa ou valorativa, por isso nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores (FARACO, 2009). Dessa forma,

[...] a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico - para eles não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica). (FARACO, 2009, p. 47).

As Diretrizes lançam mão de uma das passagens mais citadas para se referir à forma como o autor do livro situa a relação entre a linguagem e a ideologia. Bakhtin/Voloshinov define a palavra como um *tecido de fios ideológicos* e como “*uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória*”:

As palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 41).

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem (sic!) condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (1999, p. 66) defende: ‘(...) cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais’. (PARANÁ, 2008, p. 50).

As DCE sugerem haver uma estreita relação entre vozes sociais, ideologia e discurso. Na verdade, em algumas passagens, como a primeira abaixo, a expressão vozes sociais e o termo ideologias são tomados como se referindo a uma mesma realidade; em outras, como se lê na segunda, há realidades próximas, mas distintas, que dizem respeito ao discurso ou à *dimensão discursiva*:

Nessa perspectiva, o texto não serve apenas para o aluno identificar, por exemplo, os adjetivos e classificá-los; considera-se que o texto tem o que

dizer, há ideologias, vozes [sociais], e para atingir a sua intenção, utiliza-se de vários recursos que a língua possibilita. (PARANÁ, 2008, p. 79 – nossa ênfase).

É nessa *dimensão dialógica, discursiva* que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. *O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso*, tomadas nas teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes. (PARANÁ, 2008, p. 57 – nossa ênfase).

Então, o que é o discurso? As DCE afirmam que

o uso da língua efetua-se em forma de enunciados, uma vez que o discurso também só existe na forma de enunciados. O discurso é produzido por um “eu”, um sujeito que é responsável por aquilo que fala e/ou escreve. A localização geográfica, temporal, social, etária também são elementos essenciais na constituição dos discursos. (PARANÁ, 2008, p. 63).

Discurso, então, diz respeito à língua em uso e pressupõe a responsabilidade daquele que o produz. Ainda segundo as Diretrizes, “é efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos (BAKHTIN, 1999)”. (PARANÁ, 2008, p. 63). O documento prossegue afirmando que entende o discurso como “resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, é ‘a língua em sua integridade concreta e viva’” (BAKHTIN, *apud* PARANÁ, 2008, p. 63); é ainda “toda a atividade comunicativa entre interlocutores” (PARANÁ, 2008, p. 63).

Isso significa que o texto não envolve apenas a formalização do discurso verbal ou não verbal, mas igualmente as condições de produção e de sua elaboração assim como a leitura ou a resposta ativa, constituindo-se como “articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano (...) linguagem em uso efetivo”. (PARANÁ, 2008, p. 51).

Nesse contexto, os gêneros *discursivos* são definidos, a partir de Bakhtin, como os “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Trata-se de “formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, *apud* PARANÁ, 2009, p. 53). Nessa concepção, antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua. Segundo o documento, compreender essa relação é fundamental para que não se caia tão somente na normatização do gênero e, conseqüentemente, no que Rojo (2004 *apud* PARANÁ, 2008, p. 53) define como “pedagogia transmissiva das análises estruturais e gramaticais”, que dissocia o texto de sua realidade social.

Os gêneros estão diretamente relacionados à “esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de

circulação e recepção” (BRAIT *apud* PARANÁ, 2008) e potencialmente “são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN *apud* PARANÁ, 2008).

Assumir que os gêneros são flexíveis implica que os textos não estão aprisionados em determinadas propriedades formais, ao contrário do que, segundo as próprias DCE, entendem os PCN⁷. A opção pela noção de gênero discursivo, diferentemente dos PCN, que adotam a de gênero textual, marca essa diferenciação.

Voltemos ao conceito de discurso. Como vimos acima, as Diretrizes sugerem haver uma estreita relação entre discurso, vozes sociais e ideologia. Um dos fragmentos apresentados acima remete à *dimensão dialógica* da linguagem. Voltemo-nos então ao conceito de dialogia, procurando entender como ele se relaciona com o conceito de discurso e qual o seu papel na articulação da proposta das Diretrizes.

Estas afirmam que o texto “lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos” (PARANÁ, 2008, p. 51), estabelecendo, desse modo, relações dialógicas. Para dar maior precisão ao conceito de diálogo e evitar que ele seja entendido no sentido restrito de comunicação face a face em voz alta, as DCE inserem uma nota de rodapé na palavra diálogo. Essa nota é uma citação de Faraco, na qual o autor afirma que o diálogo deve ser entendido no sentido amplo do termo, ‘o simpósio universal’, e ainda como “um vasto espaço de luta entre as vozes sociais”, “uma espécie de guerra dos discursos” (FARACO, 2003 *apud* PARANÁ, 2008, p. 51), estabelecido a partir de qualquer materialidade semiótica:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO *apud* PARANÁ, 2008, p. 51).

Dessa forma, as DCE ressaltam o caráter heterogêneo de todo e qualquer enunciado, inclusive os não verbais, uma vez que eles necessariamente trazem em si uma multidão de vozes sociais, a partir das quais o sujeito se (re)constitui discursivamente.

⁷ De fato, embora reconheçam a mobilidade dos gêneros, tanto em termos de mudanças históricas, como de surgimento de novos gêneros, os PCN não exploram essa característica, o que fica bastante claro nas sessões dedicadas às indicações metodológicas.

O documento esforça-se, pois, por costurar uma concepção de linguagem na qual o aspecto ideológico ocupe uma posição central⁸. Para as Diretrizes, a relação de um texto com outros textos é necessariamente de caráter ideológico, de disputa de poder. Por isso, não é suficiente reconhecer a presença de outros textos em um texto que os sucede no tempo, ou mesmo que lhes seja contemporâneo. Considerado na dimensão discursiva, é preciso reconhecer as vozes sociais, os sentidos que nele lutam entre si, numa guerra para fixar sentidos em consonância com posições ideológicas demarcadas.

Sem pretender esgotar discontinuidades conceituais do documento, chamaremos a atenção para dois aspectos da sua formulação.

Primeiro, apesar das críticas à tradição do ensino de língua materna e a assunção de um ensino centrado nas práticas discursivas, as DCE não conseguiram efetivamente situar o lugar da norma padrão na sua proposta. O documento toma as expressões *norma padrão* e *norma culta* como sinônimas não em função de uma flutuação terminológica, mas porque não diferencia claramente o normativo e o culto. Em Saleh (2010b) já havíamos identificado essa dificuldade em uma versão anterior do documento, mas a passagem abaixo dá mostras de que essa confusão permaneceu em sua versão definitiva:

Com relação à literatura, até meados do século XX, o principal instrumento do trabalho pedagógico eram as antologias literárias, com base nos cânones. A leitura do texto literário, no ensino primário e ginásial, *visava transmitir a norma culta da língua*, com base em exercícios gramaticais e estratégias para incutir valores religiosos, morais e cívicos. O objetivo era despertar o sentimento nacionalista e formar cidadãos respeitadores da ordem estabelecida. (PARANÁ, 2008, p. 45 - nossa ênfase).

Com efeito, desconsidera-se o que está implícito nas próprias informações apresentadas, já que um ensino de língua baseado em antologia de clássicos e em exercícios gramaticais, numa época em que a visão gramatical que chegava à escola era essencialmente normativa, não poderia “*transmitir a norma culta da língua*”, no sentido de “*registro socialmente valorizado da língua*”, como lemos na seguinte passagem:

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isto se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o *uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta*. (PARANÁ, 2008, p. 53 - nossa ênfase).

Consequentemente, embora, como mostra o fragmento a seguir, condene o normativismo e reconheça os limites da gramática normativa quando se trata de dar conta do discurso como objeto de ensino, corre-se

⁸ Diante do exposto acima, é possível entender melhor o teor da crítica que as DCE fazem aos PCN. Os PCN se restringem a reconhecer, por um lado, a relação constitutiva de um texto com outros textos que o antecederam e, por outro, as posições ideológicas a ele subjacentes, mas sem relacionar esses dois aspectos de forma indissociável. A questão ideológica não é enfatizada nas seções dedicadas à fundamentação teórica do documento, o que prejudica a compreensão do caráter ideológico da linguagem. Assim, embora consideremos discutível afirmar que os PCN restringem a abordagem do texto ao trabalho com o aspecto formal, parece-nos de fato pertinente dizer que tais Parâmetros deixam de enfatizar que “todo texto é um elo na cadeia da interação social”, que ele é sempre “uma resposta ativa a outros textos e pressupõe outras respostas”, não propriamente excluindo o contexto social, como afirmam as DCE, mas dando a ele um alcance muito menos significativo do que as Diretrizes preconizam.

o risco de o interlocutor do documento tomar como problemático apenas o fato de essa gramática 1 - dar mais importância à escrita que à fala; 2 - restringir-se à esfera da frase:

A atitude normativista fundamenta-se em teorias que têm pouco a dizer sobre a noção de discurso, porque trabalha com frases ou palavras isoladas do contexto de atividade humana, local de sua gênese. A ênfase na norma gramatical e na historiografia literária decorre de uma mesma concepção de Língua e Literatura, identificada já no Renascimento. Tratou-se de um período de ruptura definitiva entre a escrita e a oralidade (a invenção da imprensa consolidou a supremacia da escrita, como se ela fosse a língua, reforçando ainda mais a língua como instrumento de poder). Além disso, a visão de literatura baseava-se no conceito de modelo originado da pedagogia greco-latina, que buscava moldar o educando a uma realidade ideal encontrada nos clássicos da literatura (FREDERICO & OSAKABE, 2004). (PARANÁ, 2008, p. 49).

Notemos que é a esse mesmo ensino que as Diretrizes se referem quando afirmam que a leitura do texto literário na escola *visava transmitir a norma culta da língua*, conforme procuramos mostrar acima.

O segundo aspecto para o qual chamamos a atenção é para o fato de que, em função da ideia assumida pelo documento de que a sociedade é dividida em classes sociais que lutam entre si, pode-se estabelecer uma confusão a respeito da noção de dialogia. É o que as seguintes passagens nos parecem indicar:

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. (PARANÁ, 2008, p. 30).

É por meio do aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas – no dizer de Bakhtin (1992) – e que exigem maior formalidade. Dessa forma, o aluno terá condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições. (PARANÁ, 2008, p. 66).

Como a noção de dialogia supõe a ideia de luta entre as diferentes vozes sociais, isso pode levar à conclusão de que estas estão diretamente vinculadas às classes sociais. Nesse sentido, essa luta levaria à superação das contradições sociais⁹ e, portanto, da natureza dialógica da linguagem. Tal posição não está dissociada da acusação que o documento faz aos PCN de adotar uma concepção neoliberal de educação.

Porém, segundo Faraco, autor fundamental na formulação das Diretrizes, a correlação entre vozes e classes sociais é feita por Voloshinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mas não por Bakhtin, para quem a noção de dialogia é bem mais ampla:

⁹ Objetivo maior da perspectiva histórico-crítica em educação, de filiação marxista (Cf. SAVIANI, 2008), a qual, como vimos, fundamenta a visão de currículo adotada pelas DCE.

Mesmo reconhecendo os jogos de poder, Bakhtin - diferentemente de Voloshinov - não estabelece em nenhum momento uma vinculação estreita entre vozes sociais e classes sociais. Há, sim, no conceitual do plurilinguismo dialogizado, luta social entre as diferentes ‘verdades sociais’, mas não uma correlação estreita entre essas lutas e a chamada luta de classes. (FARACO, 2009, p. 70).

Ou seja, por se tratar de uma luta entre as diferentes “verdades sociais” (FARACO, 2009, p. 70 – aspas do autor), não há no horizonte de Bakhtin a possibilidade de monologização da linguagem.

Isso pode explicar por que, embora fazendo referências ao Círculo de Bakhtin e ao próprio Bakhtin, as formulações das DCE têm apoio predominantemente no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, especialmente as que se referem à questão da ideologia. A brecha para uma vinculação da dialogia às classes sociais e destas à ideologia pode comprometer a clareza não só do conceito de dialogia, mas de toda a proposta.

Considerações finais

As DCE de Língua Portuguesa, como vimos, se filiam às correntes críticas de educação. Dessa forma assumem que os sujeitos são historicamente constituídos e que cabe à escola levar o aluno a compreender, a partir de uma organização curricular disciplinar, *que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas* (PARANÁ, 2008, p. 30), condição para a superação de uma sociedade de classes.

Essa opção apresenta-se como uma resposta àquilo que as DCE consideram o braço curricular da política neoliberal que fundamentaria os PCN, o qual se basearia nas experiências e interesses dos alunos e negaria a especificidade das disciplinas, levando-as ao esvaziamento.

Cabe, no entanto, indagar se a ênfase nas disciplinas escolares historicamente constituídas, e a conseqüente negação dos temas transversais, não adviria de uma visão reducionista justamente da história, uma vez que, por um lado, frequentemente surgem novos campos de estudos científicos; por outro, a abordagem de certos “conteúdos” é também frequentemente matéria de mais de um desses campos. Um dos motivos que nos levam a essa indagação é, como vimos, a dificuldade do documento para definir o lugar da norma padrão na sua proposta, e a conseqüente ausência de uma clara diferenciação entre o normativo e o culto. Nesse sentido, ainda que se afirme valorizar os saberes produzidos pela academia, parece que garantir a especificidade histórica da disciplina Língua Portuguesa implicaria garantir o lugar que a gramática normativa vem ocupando na escola e na sociedade.

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, as Diretrizes assumem que o sujeito se constitui nas relações sociais e entende

que a seleção dos conteúdos específicos a serem trabalhados pelo professor, a quem cabe mediar a construção pelo aluno do conhecimento sobre a linguagem, deve ser norteada pelos conhecimentos prévios e pelo grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, o que, em linhas gerais, é compatível com a perspectiva construtivista de aquisição do conhecimento.

Quanto à linguagem, parte-se do princípio de que esta, assim como o sujeito, se constitui na interação, ressaltando-se o seu caráter de atividade discursiva e o aspecto ideológico a ela inerente. Nesse contexto, o discurso é tomado como efeito de sentidos entre interlocutores, cuja gênese se dá sempre numa atitude responsiva a outros textos, revelando a *língua em sua integridade concreta e viva*. Como já salientamos, dentre outros aspectos que merecem atenção e dos quais não nos ocupamos aqui, fica por redefinir o lugar da norma padrão nesse contexto teórico, já que ela não é claramente diferenciada do uso culto da língua, assim como da noção de dialogia, uma vez que o documento favorece uma interpretação equivocada dela, sugerindo sua vinculação às vozes das classes sociais. Nesse sentido, como procuramos apontar, a instrumentalização dos alunos menos favorecidos para fazerem valer suas vozes na sociedade redundaria na superação das contradições sociais e, portanto, na natureza dialógica da linguagem, algo incompatível com o pensamento bakhtiniano.

Para finalizar, mas deixar aberto o debate, não poderíamos deixar de dizer que essa questão traz outra à tona. Apesar da ainda evidente estratificação e injustiça social no Paraná (e no Brasil), nos cabe perguntar qual é a possibilidade de identificação dos envolvidos no processo educacional com essa proposta. Afinal, não é possível ignorar a diluição da capacidade integradora da classe social como bandeira identitária em decorrência do avanço do capitalismo em níveis mundiais e o conseqüente deslocamento das preocupações para a “defesa de causas atuais relacionadas a grupos ou categorias” (BAUMAN 2005). Entre essas causas encontram-se aquelas que envolvem as questões de raça, gênero e sexualidade, já incluídas na agenda da educação no Brasil, mas praticamente silenciadas pelas DCE de Língua Portuguesa. Se, por um lado, é preciso, como afirma Bauman (2005), recolocar os aspectos econômicos das diferenças sociais na ordem do dia, por outro, acreditamos que atualmente isso exige um diálogo explícito com as atuais causas identitárias.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. (2005). **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos – língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

_____. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Maria Tereza. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 295-314

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio**. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/portugues.pdf. Acesso em: 10 out. 2011.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Prática Pedagógica IV**: fundamentos teóricos e metodológicos dos PCN e DCE da língua portuguesa. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010a.

_____. Variação e texto nas DCE's do Paraná: algumas implicações para a formação de professores. In: SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira; OLIVEIRA, Silvana (org.). **Linguagem, texto e ensino**: discussões do CELLIP. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010b. p. 65-76.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

Linguagem e afasia: enfrentamento de dificuldades linguísticas e recomposição da subjetividade no ECOA¹

Language and aphasia: facing difficulties of language and recomposition subjectivity in the ECOA

Nirvana Ferraz Santos Sampaio²

Universidade Estadual de Sudoeste da Bahia

Resumo: Neste trabalho, investigamos o Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOA), do Centro de Convivência e Intervenção em Neurolinguística (CeCIN/LAPEN/UESB). Defendemos: a) que, nas situações comunicativas e eventos comunicativos em que se engajam os sujeitos com lesões cerebrais no ECOA, a língua(gem) apresenta-se constitutivamente incompleta, falha e heterogênea, características da ordem própria e estrutural da língua quando usada também pelos sujeitos sem lesões cerebrais; b) que em meio a práticas significativas, organizadas em torno de situações cotidianas que propiciam a atividade efetiva de linguagem em uma atuação conjunta entre sujeitos e pesquisadores, há eficácia nas interações. Essa investigação é feita por meio do acompanhamento longitudinal, em sessões semanais. Os atendimentos fundamentam-se nos estudos de Freud (1891); Jakobson (1954; 1956); Luria (1979) e Coudry (1986/1988; 2008; 2010). Os sujeitos afásicos que participam do ECOA são levados a enfrentar a afasia agindo com e sobre a linguagem, a partir de repertório comunicativo variado que inclui recursos linguísticos e não linguísticos, em diferentes práticas sociais. Dessa forma, o ECOA promove ações que inter-relacionam a teoria e a prática na área de neurolinguística, promove ações processuais e contínuas de caráter social, cultural, educativo e científico, viabilizando a produção de conhecimento nessa área e, ao mesmo tempo, articulando linguagem e subjetividade juntamente com sujeitos com lesões cerebrais no enfrentamento das dificuldades linguísticas e recomposição da subjetividade. Este trabalho está vinculado ao financiamento do CNPq processo 471384/2010-0 e ao financiamento de projetos de extensão Edital 121/2011 UESB.

Palavras-chave: Linguagem. Subjetividade. Afasia.

Abstract: In this paper, we investigate the “Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOA)”, in the “Centro de Convivência e Intervenção em Neurolinguística (CeCIN/LAPEN/UESB)”. We argue that: a) in communicative situations and communicative events in which the brain damage subjects at CCA are engaged, the language is incomplete, defective and heterogeneous, characteristics considered as being part of the language proper order and structure when used by subjects without brain damage as well, b) that in the midst of significant practices, organized around everyday situations that provide the activity of language in an effective joint action between subjects and researchers, there are

¹ Este trabalho está vinculado ao financiamento do CNPq processo 471384/2010-0 e ao financiamento de projetos de extensão Edital 121/2011 UESB.

² Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: <nirvanafs@terra.com.br>

effective interactions. This research is done through the longitudinal attendance, in weekly sessions. The sessions are based on studies of Freud (1891), Jakobson (1954, 1956), Luria (1979) and Coudry (1986/1988, 2008, 2010). The aphasic subjects participating in the ECOA are taken to cope with aphasia with and acting on language from varied communicative repertoire that includes non-linguistic and linguistic resources, in different social practices. Thus, the ECOA promotes activities that interrelate theory and practice in the field of neurolinguistics, promotes procedural actions and continuous social, cultural, educational and scientific, enabling the production of knowledge in this área, and at the same time, articulate language and subjectivity along with brain-injured individuals in coping with language difficulties and restoration of subjectivity. This work is linked to funding from CNPq process 471384/2010-0.

Keywords: Language. Subjectivity. Aphasia.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados relacionados à pesquisa e à extensão em Neurolinguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). No Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística e no Centro de Convivência e Intervenção em Neurolinguística (LAPEN/ CECIN/ UESB), desenvolvemos pesquisas direcionadas à avaliação e ao seguimento longitudinal de bebês, crianças, jovens e adultos que apresentam dificuldades no processo de aquisição da linguagem (oral/escrita) ou mesmo de crianças que receberam um diagnóstico que compromete tal processo e sua permanência na escola (dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade etc.); crianças, jovens e adultos que sofreram episódio neurológico ou algum tipo de degeneração comprometendo de alguma forma seu funcionamento com e na linguagem (afasias e demências) e acompanhamento e intervenção de bebês e/ou crianças com deficiência mental (mais especificamente a síndrome de Down).

Neste recorte, apresentamos alguns resultados do Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOA), do CECIN. Verifica-se que o sujeito afásico é um ser profundamente transformado, não somente por seus problemas de linguagem, mas também pelas consequências destes sobre sua vida, quer tenha ou não consciência disso. Dessa forma, defendemos: a) que, nas situações comunicativas e eventos comunicativos em que se engajam os sujeitos com lesões cerebrais no ECOA, a língua(gem) apresenta-se constitutivamente incompleta, falha e heterogênea, características da ordem própria e estrutural da língua quando usada também pelos sujeitos sem lesões cerebrais; b) que, em meio a práticas significativas, organizadas em torno de situações cotidianas que propiciam a atividade efetiva de linguagem em uma atuação conjunta entre

sujeitos e pesquisadores, há eficácia nas interações. Nas próximas sessões, abordaremos a constituição teórico-metodológica deste artigo, a coleta dos dados e a análise e discussão que levam em consideração o enfrentamento da afasia e a recomposição da subjetividade de sujeitos com diagnóstico médico de afasia.

Questões teórico-metodológicas

As pesquisas desenvolvidas no ECOA são realizadas por meio do acompanhamento longitudinal, em sessões semanais. Os atendimentos fundamentam-se nos estudos de Freud (1891); Jakobson (1954; 1956); Luria (1979) e Coudry (1986/1988; 2008; 2010). Os sujeitos afásicos que participam do ECOA são levados a enfrentar a afasia agindo com e sobre a linguagem, a partir de repertório comunicativo variado que inclui recursos linguísticos e não linguísticos, em diferentes práticas sociais. Dessa forma, o ECOA promove ações que inter-relacionam a teoria e a prática na área de neurolinguística, promove ações processuais e contínuas de caráter social, cultural, educativo e científico, viabilizando a produção de conhecimento nessa área.

Para o acompanhamento dos sujeitos direcionados ao ECOA por neurologistas, parte-se do seguinte conceito:

A afasia se caracteriza por alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais) produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos. Um sujeito é afásico quando, do ponto de vista linguístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação. (COUDRY, 1988, p. 5).

A afasia problematiza a subjetividade, visto que o mal-estar do sujeito em sua fala, o estranhamento da sua fala e a percepção do outro (diante da “fala afásica”) indiciam a relação subjetividade e linguagem e, ao mesmo tempo, articulam linguagem e subjetividade. Nesse sentido, torna-se um desafio para os pesquisadores que trabalham com o enfrentamento das dificuldades linguísticas e recomposição da subjetividade dos sujeitos afásicos. Critica-se, dessa forma, o olhar que reduz todos os afásicos a um só modelo de “paciente”.

Essa crítica é estabelecida com base em uma concepção abrangente de linguagem (FRANCHI, 1977/92), integrada aos postulados neuropsicológicos de Luria (1977) e à análise crítica aos estudos localizacionistas desenvolvida por Freud (1891), juntamente com os conceitos de representação-palavra e de representação-objeto, de Freud, como uma forma de compreender o quadro complexo das afasias, bem

como para encaminhar seu processo de reestruturação. Os estudos realizados por Jakobson (1955/1970; 1956/1975) – que caracteriza a afasia como um problema de linguagem que pode levar a uma redistribuição das funções linguísticas – recebe destaque em nosso trabalho, visto que Jakobson propôs uma classificação de acordo com os “eixos” de organização da linguagem, a partir de Saussure (1916): o paradigmático, que estaria comprometido nos afásicos com dificuldades na seleção de elementos linguísticos dentro de uma mesma categoria; e o sintagmático, relacionado à sua combinação, fonemas em morfemas, estes em palavras e palavras em sentenças. Assim, os pesquisadores do ECOA reinterpretem os quadros afásicos dos sujeitos do grupo e contextualizam as intervenções orientadas para o uso da linguagem por meio de um conjunto de dados-achados (COUDRY, 1996) que envolvem a oralidade, a escrita e a leitura.

No estudo do neurologista Freud (1891) “Zur Auffassung der Aphasien”, há uma ruptura teórica com o pensamento localizacionista hegemônico da neurologia no final do século XIX. Freud elabora um estudo crítico das teorias neurológicas vigentes, sobretudo as elaboradas por Meynert, Lichtheim, Grashey, Wernicke. Ele focaliza seu estudo na afasia com atenção à patologia do funcionamento da linguagem e da língua e destaca a ocorrência das parafasias. O modelo de aparelho de linguagem, baseado nos laços entre a representação-palavra e a representação-objeto, apresentado por Freud, estabelece consequências teóricas, clínicas e metapsicológicas ao longo de sua obra e ganha destaque nas pesquisas do LAPEN.

O trabalho de Alexander Ramanovich Luria (1902-1977), por outro lado, a partir de estudos de pacientes com lesão do sistema nervoso central, tem relevância nas pesquisas, acompanhamentos e trabalhos desenvolvidos pelo ECOA/CECIN/LAPEN, visto que Luria demonstrou que as funções superiores organizam-se em sistemas funcionais complexos, ou seja, não há participação de apenas uma área específica do cérebro, mas sim da ação de várias áreas. Além disso, Luria preconizou que o cérebro está organizado em três unidades funcionais principais, cuja atuação “em concerto” possibilita qualquer tipo de atividade mental.

Jakobson (1954) esclarece que a fala normal é caracterizada por uma bipolaridade em que seleção e combinação funcionam adequadamente, por um lado, e, por outro lado, a fala patológica do afásico é caracterizada pela ruptura dessa bipolaridade. Dessa forma, se estabeleceria uma fala unipolar, na qual o afásico privilegiaria um eixo em detrimento do outro. Os trabalhos desenvolvidos por Coudry, desde os anos 80, defendem que Jakobson avançou muito na compreensão das dificuldades linguísticas das afasias e também nas questões relativas à sua semiologia, uma vez que os fenômenos linguísticos passaram a ter primazia, ao contrário das abordagens que privilegiam a lesão e a colocam numa relação direta com os sinais linguísticos apresentados.

No decorrer da pesquisa, não contemplamos somente o estudo da *forma* linguística, mas também a *função* da linguagem. Segundo Benveniste (1963):

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva (...) a ‘forma’ do pensamento é configurada pela estrutura da língua. E a língua por sua vez revela dentro do sistema das suas categorias a sua função mediadora. Cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo. A partir da função linguística, e em virtude da polaridade eu: tu, indivíduo e sociedade não são mais termos contraditórios, mas termos complementares. (BENVENISTE, 1963, p. 26).

De acordo com Benveniste (1970, p.14), a enunciação é o ato de o sujeito se apropriar da língua e colocá-la em funcionamento. Com isso, tem-se como resultado o discurso, sendo o produto dessa apropriação. Benveniste diz que só é possível compreender a língua como um todo através da enunciação, pois antes da enunciação, segundo ele, a língua não é senão possibilidade da língua. É nessa perspectiva que estudamos a relação entre linguagem e cérebro e, nesse sentido, é preciso olhar para a linguagem em funcionamento, isto é, através da enunciação. Em outros termos, estamos aqui reconhecendo que há um funcionamento tanto em termos gramaticais (língua) quanto nos textos (discursivo), e que ambos entrelaçam-se na linguagem, oral e escrita, em funcionamento.

Baseamo-nos em Franchi (1977, p.12) quando ele afirma que

Concebemos assim a linguagem como um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção e retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

Dessa forma, considerando a linguagem enquanto ação, somos conduzidos a pensar a linguagem como um trabalho daquele que atua sobre a própria linguagem. Como flagrar os dados em ação?

Sobre a coleta e análise de dados

A maior parte dos estudos sobre afasia tem valorizado análises quantitativas, baseadas em testes-padrão. Esses testes buscam uma generalização dos dados, ligada à noção de um sujeito-padrão. Coudry e Possenti (1983), criticando esse tipo de avaliação, abordaram a utilização de teorias linguísticas na avaliação de linguagem de sujeitos afásicos de maneira parcial, basicamente considerando tarefas metalinguísticas a que são submetidos. Os autores sugerem um outro modo de avaliar os discursos patológicos a partir da Teoria da Enunciação.

Mecacci (1987) critica a metodologia que seleciona grupos distintos de indivíduos, geralmente constituídos de estudantes universitários, homens brancos da Europa Ocidental, para estudar historicamente o cérebro. Os estudos que seguem esse tipo de metodologia tentam viabilizar uma ideia de homogeneidade que tem ajudado a constituir a própria ideia de cérebro humano como livre de qualquer referência histórica e individual, e é essa a crítica de Mecacci. Ele afirma que com esse tipo de estudo: “Constroem-se uma lógica universal, uma linguagem, uma memória e um pensamento válidos para a comunicação entre máquinas” (MECACCI, 1987, p.147). Dessa forma, temos construtos sobre a linguagem separados de seu contexto concreto e que pouco se relacionam com o que de fato ocorre na linguagem em funcionamento.

Em o “Diário de Narciso: Discurso e afasia”, tese de doutorado defendida por Maria Irma Hadler Coudry, em 1986, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-Unicamp), que em 1988 foi publicada em forma de livro, Coudry analisa os casos dos sujeitos N, P, e L, apresentando-os como sujeitos que, embora afásicos, exercem sua subjetividade na linguagem.

Outros estudos, no âmbito da Linguística, formularam também questionamentos em relação ao emprego de testes como metodologia para avaliação da linguagem de sujeitos afásicos, dentre eles podemos citar os trabalhos de Coudry; Possenti (1983) e Coudry (1986/88), Novaes-Pinto (1992,1999); Gregolin-Guindaste (1996); Freitas (1997); Fedosse (2000, 2008); Mármora (2000); Freire (2005); Ishara (2008).

Em nossos estudos, a análise dos dados é feita qualitativamente, uma vez que consideramos essa forma como a mais apropriada para estabelecer as bases explicativas para os fenômenos de linguagem e da subjetividade.

Consideramos que a escolha pelo acompanhamento longitudinal (individualmente ou em grupo³, em encontros semanais de 1 hora) de sujeitos afásicos inseridos em uma perspectiva discursiva da afasia, trata-se de uma opção teórico-metodológica fundamental para o entendimento da linguagem em funcionamento nos sujeitos em questão. Nessa perspectiva, verifica-se a linguagem em uso, expressando a relação entre sujeito e linguagem ou, em outros termos, entre linguagem, práxis e percepção.

³ Consultar o estudo de Sampaio (2006) que descreve o trabalho em grupo que é realizado no Centro de Convivência de afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

Recorremos ao estudo longitudinal para que se possa dar visibilidade as instabilidades linguísticas que ocorrem no mesmo sujeito em momentos diferentes, bem como as inconstâncias existentes dentro do próprio fenômeno da afasia entendidas como decorrentes da própria natureza da linguagem. É dentro dessa perspectiva que a metodologia de estudo longitudinal permite observar as mudanças na natureza das relações do sujeito com a língua e com os parâmetros antropoculturais (com base em Franchi, 1977) e, como se destaca nesta pesquisa, as marcas da língua presentes nas produções.

Coudry (2002) afirma que *há linguagem na afasia quando há sujeito* e que afásico e não afásico partilham de um sentimento/atitude comum de incompletude frente à linguagem e à língua. A autora questiona “Quem nunca passou por situações de se sentir mais incompleto do que usualmente, hesitando, retomando, interrompendo, tendo menos controle sobre o que diz?” e afirma que na afasia podem ocorrer várias dessas dificuldades, e outras, com a diferença de ser trabalhoso para o sujeito afásico sair desse mau momento, que se repete em várias situações e que não é tão passageiro (como pode ocorrer com pessoas não afásicas). São situações difíceis que o afásico enfrenta, sobretudo levando em conta o grau de tolerância zero que se tem hoje em dia para com os “normais”.

Em resumo, considera-se que o funcionamento da linguagem se apresenta sob a forma do que Jakobson chama de uso habitual da linguagem, tendo lugar em meio a práticas discursivas significativas para um sujeito que participa de uma comunidade linguística.

Trabalhamos com os princípios teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND) em que o dado é tomado como *dado-achado*, que é o resultado das práticas discursivas e não está presente em práticas avaliativas e experimentais realizadas dentro de outras perspectivas em que os dados aparecem como evidência ou exemplo (conferir COUDRY, 1996). O *dado-achado*, segundo Coudry (1996, p. 183), “é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico dos processos linguísticos-cognitivos”.

Esses dados são retirados a partir dos procedimentos metodológicos (também utilizados na prática (clínica) com a linguagem por Coudry (1986/1988)), tais como: o conhecimento mútuo e interação com a família, o uso de agenda, apresentação de pessoas mediante a organização de um álbum de retratos, leitura de jornal, uso de caderno de atividades, uso do computador, comentários sobre fatos de interesse dos interlocutores, situações e cenas do dia-a-dia (dramatizadas em *sketches*), interação em jogos de mesa, comentário de filmes (após sessão cinema), entre outras atividades. Os dados são obtidos em diferentes situações dialógicas e práticas discursivas, na medida em que a interlocução, as relações discursivas e as condições de produção dos enunciados aparecem como

constitutivas dos processos de significação (COUDRY, 1986/1988), sendo necessário estabelecer a relação de um enunciado com outros enunciados para que as produções possam ser analisadas e compreendidas. Dessa forma, são dados obtidos de forma observacional-participativa, longitudinal, descritiva, qualitativa e interpretativa. Assim, nas interpretações, ou seja, nas análises, estão sempre presente os pressupostos da ND, vertente teórico-metodológica constituída por um conjunto de teorias e práticas, “cuja concepção de linguagem, ao contrário de uma visão organicista, concebe língua, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se relacionam.” (COUDRY, 2008, p. 16).

As sessões são registradas em áudio (gravador de voz digital) e/ou vídeo (handycam DCR-SR 47), fator fundamental nessa pesquisa, já que consideramos relevante o momento da enunciação, as condições de produção e a relação da linguagem com outros sistemas. Posteriormente, esses registros são transcritos seguindo as normas (modelo de registro) de transcrição do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN) elaboradas por Coudry e seu grupo no Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados (CNPq: 521773/95-4).

Ressaltamos a importância dada à leitura das transcrições dos diálogos ocorridos entre o sujeito afásico e o seu interlocutor, pois os investigadores se voltam para a análise da interpretação ou, ainda, do efeito da fala do outro, sobre os arranjos significantes da fala do afásico. Procuramos dizer algo sobre essa fala (mesmo com lacunas, hesitações, fragmentos), no sentido de vinculá-los a textos ausentes, indicativos de que há um sujeito na/da linguagem em funcionamento.

Defrontar-se com a afasia, enfrentá-la e se recompor como sujeito da linguagem

A afasia pode ser um sintoma ou uma seqüela. Um sintoma que indica que algo não está bem, há uma desordem neurológica que deve ser investigada. A afasia pode ser uma consequência de lesões cerebrais provocadas por traumatismo cranioencefálico, tumoração ou acidentes vasculares cerebrais (AVC). Ao se defrontar com a afasia, o afásico pode se sentir prisioneiro de si mesmo, ou seja, sabe o que quer dizer, mas não conseguir colocar em palavras, como, por exemplo, “aqui, paqui ô – apontando para a cabeça e para a boca”, diz OJ, um dos sujeitos que participam do ECOA, em uma sessão, e, em outra sessão, em um momento de frustração e instabilidade, desabafa: “Oh, minha Nossa Senhora, eu não estou podendo falar!”

Frequentemente, as dificuldades de falar impedem que o afásico seja capaz de contar como foi o dia, de dizer como se sente, e até de explicar onde sente dor. Isso impede que consigam ter rotinas que antes

eram absolutamente comuns e banais, como, por exemplo, ir ao comércio sozinho ou ir ao trabalho. Essas questões podem levar ao desespero, à frustração, ao isolamento e até à agressão física, afetam a autoestima, modificam a autonomia, a estrutura familiar, profissional e social.

O dado a seguir foi retirado do primeiro encontro no ECOA entre RG (34 anos, que, segundo diagnóstico médico, apresenta afasia como seqüela de um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCi) decorrente de trombose de seio venoso) e MB (22 anos, segundo diagnóstico médico, apresenta afasia como seqüela de um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCi) na região têmporo parietal esquerda). No trecho, RG apresenta a sua história para o grupo e MB identifica-se com a história.

Situação comunicativa: 19/08/2011

Quadro 1 - Dado 1 Essa menina sou eu.⁴/ Dado 2 Encarnou aqui e eu viva ainda

Sigla do locutor	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção verbais
RG	Pra você ver como é difícil. É fato de você, é, uma pessoa que sabe, tá tudo lá, mas eu não consigo expressar, sabe? E se estiver muito nervosa aí. Eu falo até com Iic, eu falei assim, vocês ainda não me viram ainda nos meus picos da ansiedade. Porque na verdade isso tudo é a ansiedade. Na verdade meu médico já falou, RG seu problema é ansiedade. Tanto é que esse, esse.		
MB	Ele também já me falou isso. Que médico? Que médico?		
RG	Esse. Dr N.		Risos
MB	Tu é eu, é? Essa menina sou eu.		
Iic	Essa menina sou eu.		Risos
MB	Encarnou aqui e eu viva ainda.		
RG	Será por que que essa?		Risos
Iic	Ah, MB, emociona a gente.		
MB	Eu não vou falar, não. Você já está falando por mim e por você. Só meu caso que foi diferente.		
Ins	Vai falar sim, uai.		

⁴ Transcrição de Iva Ribeiro Cota. Aluna do Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB.

Verificamos que MB, ao ouvir o relato de RG, sobre a sua condição atual no mundo e na linguagem, afirma “Tu é eu, é? Essa menina sou eu.” ou em “Encarnou aqui e eu viva ainda”. Há uma identificação com os déficits linguísticos apresentados por RG, há um reconhecimento, uma aceitação e

um alívio. Entretanto, essa aceitação não é passiva e de resignação, quando MB diz “Eu não vou falar, não. Você já está falando por mim e por você. Só meu caso que foi diferente.”, o diferente precisa ser narrado, e MB, em outro momento, também conta a sua história e sobre a condição de sujeito de linguagem que passou a exercer, visto que retornou à faculdade, continua os seus estudos e observa as similaridades e as diferenças entre os casos nas sessões em grupo. Desde os primeiros encontros com MB, conversamos sobre as possibilidades de (re)construir sua linguagem utilizando recursos do próprio sistema linguístico (as associações) e de outro meios, como processos significativos não verbais, para driblar as suas dificuldades. Abaixo, apresentamos uma dificuldade e um argumento para a troca efetuada por MB, vejamos,

Situação comunicativa: 19/08/2011

Quadro 2 - Dado 3 Apicultura - Acupuntura⁵

Sigla do locutor	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção verbais
MB	Eu vi que RG faz apicultura	Apontando para a orelha.	
Itp	Acupuntura?		
MB	Ah é eu vi apicultura na entrada da UESB	Aponta para a entrada da UESB.	

⁵ Transcrição de Tamiles Paiva Novaes. Aluna do curso de Letras Modernas da UESB. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq

Constatamos aqui um fato recorrente na fala de MB, qual seja: a parafasia (substituições fonológicas, lexicais, e semânticas) recorrente na fala desse sujeito que acompanhamos. Esse dado foi obtido em situações dialógicas no ECOA. MB produz uma parafasia trocando a palavra “acupuntura” por “apicultura”. Nota-se que a troca ocasionada pelos sons semelhantes e por uma situação anterior ao momento da situação interativa. MB se coloca na linguagem, ao contrário do que se considera na tradição afasiológica. Apesar das dificuldades e limites consequentes da afasia, o sujeito afásico aprende a conviver com tais limites, observa-se aqui a importância de interações que se baseiam em relações discursivas por meio do uso social da linguagem. Dessa forma, somente na interação percebemos e compreendemos a associação feita por MB ao substituir a palavra alvo por uma outra. Observa-se aqui a importância da cooperação de Itp que estabelece a associação entre o que ouviu e o que MB pretendia dizer.

O dado abaixo apresenta a dificuldade de OJ, 34 anos, que, segundo diagnóstico médico, apresenta afasia como sequela de um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico. OJ é alfabetizado, mas está impossibilitado também de escrever por conta da hemiplegia (paralisia de um dos lados do

corpo), seqüela deixada pelo AVCi. Tendo o lado direito paralisado e sendo destro, não escrevia. Sugerimos a OJ que tentasse treinar para escrever com a mão esquerda e ele concordou, sabendo que no momento não dispõe de muitos recursos para (re)construir sua linguagem. Uma semana depois, na sessão seguinte, OJ volta assinando o próprio nome com ótimo desempenho. A seguir, o episódio em que OJ se interessa em escrever o nome da filha, vejamos,

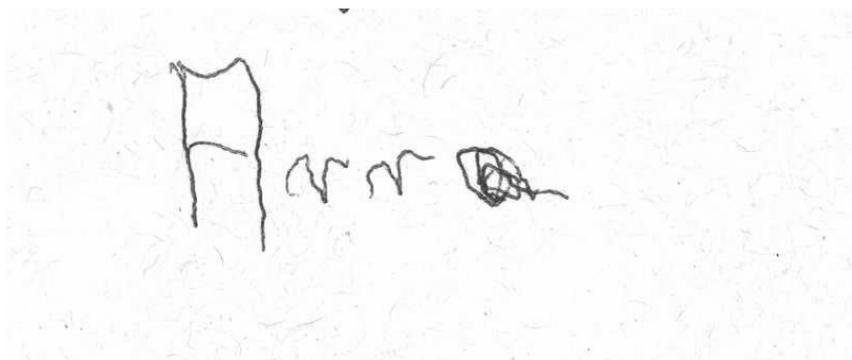
Situação comunicativa: 19/08/201

Quadro 3 - Dado 4 A escrita⁶

Siglas do locutor	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais	Tipo de processo alternativo utilizado para expressar a linguagem
ILs	Como é o nome de sua filha?		
OJ	Paqui ó. Paqui.	Aponta para a sua boca e sinaliza com as mãos que não consegue falar.	Gesto
ILs	Você quer tentar escrever?		
OJ	Hum	Balança a cabeça e faz expressão facial indicando dúvida	Gesto e expressão facial e com os olhos.
ILs	Tente vai		
RECORTE			

⁶As transcrições dos quadros 3 e 4 foram feitas por Lucélia Teixeira Santos Santana, aluna do curso de Letras Modernas da UESB e Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

Imagem 1 - Escrita de OJ



Nesse sentido, ao (re)construir a sua escrita e a possibilidade de desenhar com a mão esquerda, OJ reconstrói a sua linguagem. Há uma resignificação da modalidade escrita: uma saída para as dificuldades enfrentadas na oralidade, um vetor que direciona a reconstituição da

oralidade e ressignifica a linguagem para o sujeito. Na interação, marcas da subjetividade de OJ são projetadas para o exterior, visto que a subjetividade designa a consciência interior de si, somente o sujeito tem acesso a essa interioridade, em oposição à objetividade do mundo externo que pensamos ser acessível a todos. Essas marcas são reveladas na constância em demonstrar a angústia de não falar o que quer, no quadro 4, após a leitura da agenda de OJ, a investigadora toma conhecimento de uma viagem que OJ fará e começa indagar sobre sua viagem. Observem a vontade de falar e o processo alternativo encontrado por ele no recorte apresentado a seguir.

Situação comunicativa: Sessão 22-02-2012

Quadro 4 - Dado 5 “Amanhã” e Dado 6 gestos para: a palavra está aqui, mas não sai

Sigla do locutor	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção verbais
Ics	Quando que você vai viajar?		
OJ	Silêncio		
Ics	Quando você vai viajar? A...		Oferece a ele o prompting “a”
Ics	Vamo lá. Vou perguntar de novo. Quando você vai viajar? A...		Oferece o prompting “a” novamente.
OJ	A-mã - (...) -nhã é pá ...	Aponta para a própria boca tentando dizer que a palavra não sai	
Ils	Mas saiu jóia. Saiu!		
RECORTE...			

Reconhecemos, por meio desse dado, que OJ não apresenta problemas de compreensão, mas que tem dificuldades de iniciativa. Porém, quando lhe é oferecido o prompting “a” ele consegue responder à pergunta de Ics, “amanhã”, mesmo com certa dificuldade. Nas primeiras sessões de acompanhamento do sujeito OJ, ele pronunciava poucas palavras como “Não” e “tá bom”, realizava também uma espécie de estereotipia que ainda é realizada, mas com menos frequência “paquí-ó”. Após oito (8) meses de acompanhamento, aproximadamente, dezesseis (16) sessões em grupo e dez (10) individuais, percebemos o progresso desse sujeito. OJ está usando um maior número de palavras para se comunicar e também utilizando outros sistemas de significação, recorrendo frequentemente aos gestos, para se fazer entender, como no dado 6 acima, quando utiliza o gesto para preencher a lacuna da palavra que não vinha naquele momento.

Considerações finais

Verificamos que nas situações comunicativas e eventos comunicativos em que se engajam os sujeitos com lesões cerebrais no ECOA, a língua(gem) apresenta-se constitutivamente incompleta, falha e heterogênea, características da ordem própria e estrutural da língua quando usada também pelos sujeitos sem lesões cerebrais, e que, em meio as instabilidades e as práticas significativas, organizadas em torno de situações cotidianas que propiciam a atividade efetiva de linguagem em uma atuação conjunta entre sujeitos e pesquisadores, há eficácia nas interações visto que “há linguagem na afasia quando há sujeito” (COUDRY, 2002, p. 102), aquele que “tem um trabalho para exercer com/na/sobre a linguagem em relação ao(s) outro(s) e ao mundo (re)organizado” (COUDRY, 2002, p. 102). Nesse sentido, acreditamos na potencialidade do sujeito estar na linguagem, mesmo quando abaladas as propriedades essenciais da linguagem.

Referências

- AROUX, S. (1996) A linguagem humana. In: **A filosofia da linguagem**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998
- BENVENISTE, E. (1970). O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Pontes. 1989.
- _____. (1963) Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da Linguística. In: **Problemas de Linguística geral I**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1995.
- COUDRY, M. I. H. Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo. In: **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Coudry, M. I. H.; Freire, F. M. P.; Andrade, M. L. F.; Silva, M. A. (org.). Campinas (SP): Mercado de Letras.
- _____. Linguagem e Afasia: Uma abordagem discursiva da Neurolinguística. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 42, Campinas, IEL, UNICAMP, 99-129. 2002.
- _____. Pressupostos teóricos e dinâmica de funcionamento do Centro de Convivência de Afásicos (CCA). Mesa Redonda: Aspectos neuropsicológicos e discursivos: Centro de Convivência de Afásicos (CCA). In: **IV Congresso Brasileiro de Neuropsicologia. Sociedade Brasileira de Neurologia**, Rio de Janeiro, R.J. 1999.
- _____. 10 anos de Neurolinguística no IEL. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 32: p. 09-23, 1997.
- _____. O que é dado em Neurolinguística? In: PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. (org.), **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP. 1996.

_____. Linguística e Neurolinguística. In: DAMASCENO, B. P. & COUDRY, M. I. Hadler (org.), **Temas de Neuropsicologia e Neurolinguística**, V. 4. São Paulo: SBNp. 1995.

_____. Neuropsicologia: Aspectos biológicos e sociais. In: **Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística** – Vol. I (38-57). RODRIGUES, N. & MANSUR, L. L. (eds.). São Paulo: Tec Art. 1993.

COUDRY, M. I. H. Fontes de postulados discursivos no estudo das afasias. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 22, 167-171. Campinas, IEL/UNICAMP. 1992.

_____. (1986). **Diário de Narciso: Discurso e Afasia**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

COUDRY, M. I. H.; MORATO, E. M. A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 15, 117-135. Campinas, IEL/UNICAMP, 1988.

COUDRY, M. I. H.; SAMPAIO, N. F. S.; ISHARA, C. (Org.) **Estudos da Língua(gem): Estudos em Neurolinguística**. Vol. 6, No. 2. UESB: Vitória da Conquista, BA, 2008. 285p.

COUDRY, M.I.H.; MORATO, E. M. (1991). Processos de significação: a visão neurolinguística. In: **Anais da ABRALIN**, 13, 59-67.

COUDRY, M.I.H.; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 5, 99-109. Campinas, IEL/UNICAMP.1983.

FEDOSSE, E. **Processos alternativos de significação de um poeta afásico**. Campinas, 2008. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Da relação linguagem e praxia: estudo neurolinguístico de um caso de afasia**. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FREIRE, F. M. P. **Agenda Mágica: linguagem e memória**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FRANCHI, C. Linguagem: Atividade constitutiva:. In: **Almanaque**, 5. São Paulo: Brasiliense. 1977.

FREUD, S. (1891) **A interpretação das afasias**. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

ISHARA, C. **A-fa-si-a: um sujeito em cena**. Campinas, 2008. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e Comunicação**. 7. ed. São Paulo, Cultrix, 1974.

NOVAES, T. P.; COTA I. R.; SANTANA, L. T. S.; ALMEIDA, D. P.; SAMPAIO, N. F. S. Estudos da parafasia em situações dialógicas com MB. In: **Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC**. 2012.

SAMPAIO, N. F. S. **Uma abordagem sociolinguística da afasia: o Centro de Convivência de Afásicos (Unicamp) como uma Comunidade de Fala em Foco**. Campinas, 2006. 175 p. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas,

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1990.

A prática construtiva de um Projeto Político-Pedagógico junto a índios Sateré-Mawé, na Amazônia Central

The practice of a constructive Political-Pedagogical Project with the Sateré-Mawé indians in the Central Amazon

Renan Albuquerque Rodrigues¹

Ignês Tereza Peixoto de Paiva²

Antonio Heriberto Catalão Júnior³

Universidade Federal do Amazonas

¹ Jornalista, Me. Psicologia Social, doutorando em Sociedade e Cultura da Amazônia; professor assistente da UFAM

² Pedagoga, Me. em Educação; professora assistente da UFAM

³ Jornalista, doutor em Linguística e Língua Portuguesa; professor adjunto da UFAM

Resumo: O estudo objetivou traçar avaliação sobre a implantação de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) para estudantes da etnia Sateré-Mawé do leste amazonense, na Amazônia Central. Foi meta auxiliar na construção do PPP, no sentido de fomentar um projeto abrangente e que servisse às necessidades dos índios. Promoveu-se estudo de campo enfocando o contexto social dos Sateré-Mawé, com aportes etnográficos e transcrição de resultados a partir de observação participante. Foi feita análise de elementos constitutivos da organização do projeto e decidiu-se coletivamente reforçar dentro da escola conceitos relacionados à cidadania, o que implicaria no futuro o fortalecimento de princípios da educação escolar indígena, tais como o bilinguismo e a interculturalidade.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Projeto Político-Pedagógico. Sateré-Mawé.

Abstract: The study aimed to determine assessment on the implementation of a Political-Pedagogical Project (PPP) for students of ethnic Sateré-Mawé eastern Amazon, Central Amazonia. Goal was to help building the PPP, to foster a comprehensive project that would serve the needs of the Indians. Promoted to field study focusing on the social context of Sateré-Mawé with ethnographic contributions and transcription of results from participant observation. Analysis was made of the constituent elements of the project organization and decided to collectively enhance in-school concepts related to citizenship, which would imply the future strengthening of principles of indigenous education, such as bilingualism and interculturalism.

Keywords: Indigenous scholar education. Scholar project. Sateré-Mawé.

Do erro histórico à reconstrução da vida escolar

A educação escolar do povo Sateré-Mawé habitante da área do Uai-curapá, no município de Parintins, distante 375 km da capital, a leste do Estado do Amazonas, na Amazônia Central, está sendo construída atualmente em inter-relação com a história do contexto cultural das suas comunidades, a fim de reconhecer e valorizar suas crenças, seus valores e conhecimentos tradicionais no processo de construção do seu projeto político-pedagógico. Tal processo é alicerçado numa concepção participativa e dialógica da educação, onde professores, lideranças e comunidades atuam como sujeitos históricos e protagonistas na construção de um projeto em coerência com seus interesses e necessidades particulares (PIMENTA, 1992; REZENDE e VEIGA, 1998).

Entretanto, se hoje a ação é dialógica, ela historicamente foi pautada por outros interesses (MOREIRA e CANDAU, 2007). O primeiro processo de educação formal do povo Sateré-Mawé foi implantado pelos jesuítas no período colonial. O primeiro passo serviu como instrumento estratégico impositivo para facilitar a assimilação da cultura cristã europeia. O objetivo era exterminar a diversidade cultural e política existente.

A imposição do ensino da língua portuguesa servia como ato de aniquilação das culturas nativas, instaurando relações de dominação e desigualdade social, integrando-os à sociedade regional (GRUPIONI, 2001; TASSINARI, 2001). As primeiras escolas foram administradas por missionários jesuítas, em seguida por evangélicos, depois pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM) e, depois, o trabalho foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins (Semed).

Em suma, os professores que atuaram junto aos Sateré-Mawé não eram indígenas, tinham pouca proximidade aos temas indígenas e, por isso, utilizavam metodologias não alinhadas à perspectiva dos aldeados, em uma vã finalidade de integrar os Sateré-Mawé à cultura ocidental. Os resultados provenientes dessa prática foram desastrosos do ponto de vista cultural e pedagógico, à medida que a relação entre professor e aluno era preconceituosa e discriminatória.

O educando era considerado de maneira universal a partir da visão etnocêntrica ocidental (VEIGA, 1998; WEIGEL, 2000). Era ignorado o fato de que, segundo Oliveira (1996), os indígenas brasileiros possuem estilo próprio de viver em meio à natureza, cuja característica principal é a relação com o mundo. Silva e Ferreira (2002), influenciadas por essa sugestão teórica, chegaram a apontar que esse estilo relacional era uma espécie de cidadania ambiental, em que o meio ambiente faz parte do cotidiano e influencia a tomada de decisões práticas da vida. Antes dessa consideração, Freire (1990) e Junqueira (1991) haviam sugerido ser uma das condições existenciais essenciais do índio sua relação de proximidade com a natureza.

Ignorava-se todo um conjunto de estudos que descreviam a necessidade de valorização do contexto histórico e cultural enquanto ponto de partida para ações pedagógicas para os indígenas. Assim, ficava difícil identificar atos de respeito a especificidades regionais, locais, diferenças raciais, religiosas e étnicas. Nesse particular, Silva e Ferreira (2002) situam reflexões sobre o tema, trazendo contribuições de Meliá (1979) acerca do universo do alfabetizando indígena.

Sem levar em consideração esse arcabouço teórico, impactos dessa relação hierárquica e desigual favoreceram a fragmentação e desestruturação das bases culturais tradicionais do povo Sateré-Mawé. O desempenho escolar era pífio, com alto índice de reprovação. Com o erro de estratégia estabelecido, os Sateré-Mawé foram, assim, conhecendo novos hábitos, costumes e valores. Tudo distanciado do seu mundo, por terem sua cultura negada e silenciada pelas ações pedagógicas e atitudes contrárias às suas necessidades e perspectivas de vida, causando impactos negativos no seu modo de pensar, sentir e de agir.

Todavia, a despeito da situação negativa vivida pelos aldeados do Uaicurapá, um movimento contrário a essas práticas foi percebido nos últimos anos. Surgiu uma ação social de resistência às relações preconceituosas e discriminatórias, assim como a preocupação em fortalecer a identidade e conquistar a autonomia na luta por um espaço escolar próprio. A partir dessa necessidade premente, na última década os Sateré-Mawé decidiram formar professores para que estes atuassem junto à comunidade indígena, realizando ensinamentos. E com o apoio das lideranças e comunidades do entorno da área conquistaram um número razoável de escolas para atender à demanda de crianças que precisavam de ensino e, além disso, conseguiram evitar a saída de jovens para estudarem em escolas não-indígenas, deixando de falar a língua materna e adquirindo outros valores distantes da cultura tradicional.

Contrapondo-se à prática escolar oficial, o povo Sateré-Mawé organizou-se para implantar escolas próprias em seu território, como um instrumento de luta e defesa de direitos políticos e sociais, para recriarem suas relações com o Estado e com a sociedade envolvente. Assim, a escola passou a ser um mecanismo fundamental na construção da cidadania, subsidiando a comunidade com instrumentos necessários ao domínio da leitura e da escrita da língua materna para o processo de construção e manutenção da identidade Sateré-Mawé e desenvolvimento de seus projetos sociais. Desse modo, a escola começou ser caracterizada como um espaço aberto para o reconhecimento e valorização de saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, devendo ter como base a reafirmação dos valores e das normas culturais do povo Sateré-Mawé.

Ação em todo o Brasil

A luta por uma escola própria ocorreu com o movimento nacional dos povos indígenas, por meio dos grandes encontros organizados pela União das Nações Indígenas (UNI). A partir dos anos 2000, estruturaram-se organizações indígenas e não-indígenas para discutir a afirmação dos direitos sociais e políticos das etnias, tendo como preocupação a luta pelo espaço educacional e o acesso igualitário ao saber científico e às tecnologias da sociedade não-índia.

Hoje, como estratégia de resistência e fortalecimento da identidade cultural, as comunidades Sateré-Mawé almejam a sistematização de conhecimentos e experiências para conquistar espaço político, econômico e social junto ao Estado, efetivando a implantação de processos educativos e tomando como referência a situação sociopolítica e cultural indígena.

As comunidades Sateré-Mawé lutam pela inclusão e permanência das crianças e jovens nas suas escolas, assim como pela inserção de processos educativos interculturais e específicos, assegurados na Constituição Federal de 1988 (Art. 208, 210, 215, 231 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 art. 32, 78 e 79). Reivindicam a ampliação de ações governamentais para a escola indígena com níveis mais elevados de ensino e com ações pedagógicas relacionadas às suas formas próprias de aprendizagem. Os caminhos da luta do povo Sateré-Mawé pela elaboração e efetivação de políticas públicas para a implantação da educação escolar indígena se deram mediante o envio de documentos ao poder público. Eles reivindicaram uma educação com base na diversidade étnica e cultural, favorecendo condições para construir práticas pedagógicas a partir da práxis problematizadora e do diálogo intercultural com diferentes culturas.

Informalmente, em 2010, notou-se essa problemática da necessidade de auxiliar os Sateré-Mawé em sua luta pela implantação de um projeto político-pedagógico próprio. Em 2011, efetivou-se um plano de ação para ajudar os indígenas a formular um documento que contivesse o compromisso de ajudar os indígenas a serem protagonistas de seu processo histórico. Dessa forma, os professores Sateré-Mawé poderiam reafirmar seu compromisso na construção e execução de uma atividade educacional étnica. Nesse intuito, foi firmada a ação.

Breve teorização sobre projeto político-pedagógico (PPP)

Educar grupos étnicos no Brasil sempre foi uma prática difícil, tanto pela diversidade quanto pela quantidade de situações específicas e únicas. A partir da década de 1990, a política para a educação de indígenas no país passou a ser reorientada mediante reformulação via Decreto n. 26/91, em que o Ministério da Educação (MEC) formulou as Diretrizes

para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992. Diversas atividades foram instituídas no período, tendo como meta atender a essa política de educação específica.

Na pesquisa-ação específica ora relatada, tomou-se a contento justamente esse conjunto de diretrizes, levando a termo, porém, que construir um projeto político pedagógico é, ao mesmo tempo, influenciar a relação dos índios com seu ambiente, haja vista a necessidade de inclusão dos indígenas em um universo de autodeterminação (RODRIGUES e CATÃO, 2012).

Sobre esse ponto, Gandin (2001) considera o projeto político-pedagógico (PPP) como um planejamento participativo, uma reunião de ideias e saberes em que cada pessoa apresenta o modo como sente, deseja e pensa a sociedade. As vozes não são silenciadas pela estrutura de poder instaurada no sistema educativo padronizado (GADOTTI e ROMÃO, 1997). Ao contrário, o poder é descentralizado. Portanto, o projeto político-pedagógico

[...] parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. Isto quer dizer que a construção de uma sociedade nova, a superação da crise, se quisermos seguir no mesmo modo de falar, passa pela participação de todos. (GANDIN, 2001, p. 28).

Weigel (2000) interpretou a problemática a partir do viés da construção participativa da política pedagógica e pretendeu reunir informações que pudessem contribuir nessa discussão. Silva e Grupioni (1995) já tinham traçado o mesmo caminho com relativo sucesso dentro do contexto da relação indigenismo e educação.

Mas, em meio a debates teóricos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, assegura às escolas a gestão democrática, conforme consta em seus artigos 14 e 15, que determinam:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Trazendo o que pauta a lei para o nosso estudo, se as escolas são responsáveis pela estratégia a ser adotada no trato com os indígenas, por que não adotar uma gestão participativa, com integração comunitária?

Bussmann (2000) e Santos (2001) priorizam esse modelo, cujo teor Santiago (2000) acredita ser, em parte, utópico, sobretudo devido ao fato de “essas dimensões serem trabalhadas de forma fragmentada, herança das perspectivas positivistas nas quais a educação esteve pautada durante muito tempo” (*apud* MILESKI e NOVAK, 2012, p. 5).

Em suma, a construção de um novo modelo escolar significa o reconhecimento da visão de mundo do povo Sateré-Mawé. A prática possibilita o envolvimento de todos, abrangendo âmbitos sociais na construção coletiva de uma sociedade indígena digna.

Nessa perspectiva, a elaboração do PPP para as escolas indígenas do Uaicurapá, no município de Parintins/AM, estará de acordo com a concepção de educação e de sociedade na medida em que se estabelecerem relações de confiança.

Com a participação coletiva, os problemas sociais tendem a ser discutidos e analisados, com base tanto nas experiências do presente quanto do passado, sendo ambas fontes de saberes para o fortalecimento da identidade do povo.

Local de pesquisa

A aplicação do trabalho de auxílio na efetivação do projeto político-pedagógico ocorreu na área do Uaicurapá, zona rural de Parintins, município distante 375 km de Manaus, a leste da capital do Estado do Amazonas e da região da Amazônia Central, na divisa com o território do Pará.

Amostra

Cinco escolas indígenas do Uaicurapá participaram da construção do PPP. Cerca de 300 alunos estudam regularmente nessas instituições e procurou-se direcionar as questões referentes ao projeto a eles, aos professores indígenas e não-indígenas e à administração das escolas.

Instrumentos e locais de ação

Priorizou-se o levantamento do contexto social dos Sateré-Mawé por meio de registros etnográficos e anotações a partir de observação participante. Foram realizadas oficinas sobre a temática da educação via PPP. O material originado e acumulado nas discussões foi organizado em kits e encaminhado aos participantes do projeto. Aulas expositivas dialogadas, seminários e debates foram desenvolvidos nas comunidades indígenas, no Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na zona urbana de Parintins, e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), também no perímetro urbano do município.

Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos adotados ocorreram por meio das seguintes ações sistematizadas:

1 – Momento: a) leitura e interpretação de textos sobre a temática indígena; b) preparação das oficinas; c) ação pedagógica.

2 – Momento: a) produção de oficina pedagógica; b) concepção de PPP; c) orientação acerca dos aspectos legais do PPP no contexto da LDB 9394/96; d) informações teóricas e práticas sobre PPPs e dinâmicas de grupo para facilitar a compreensão; e) avaliação das atividades.

3 – Momento: a) produção de síntese avaliativa dos participantes; b) escrita do relatório final.

No diálogo com a comunidade indígena, as seguintes temáticas foram abordadas, no intuito de verificar as possibilidades de ação e própria construção do PPP:

Pedagógica: a) o processo de avaliação adotado pela escola; b) a relação série/idade dos alunos; c) o percentual de evasão e/ou repetência; d) a qualificação dos profissionais da educação; e) as estratégias de recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem; f) a postura dos pais em relação à escola etc.

Administrativa: a) a manutenção dos utensílios da cantina; b) a conservação do prédio da escola; c) os recursos materiais e didáticos disponíveis; d) a composição das equipes de trabalho; e) o plano de carreira dos professores e demais funcionários; f) o número de alunos matriculados etc.

Comunitária: a relação da escola com a comunidade.

Financeira: a) o volume de recursos recebidos pela escola; b) a renda adquirida pela escola com atividades que ela mesma organiza; c) o controle contábil das despesas e receitas; d) a relação custo x aluno; e) forma de aplicação dos seus recursos etc.

Jurídica: a) relação com outras esferas do sistema educacional; b) atendimento aos preceitos constitucionais da gratuidade e obrigatoriedade da educação pública; c) respeito ao disposto pela LDB – Lei 9.394/96; d) a forma de trabalhar a relação entre autonomia e soberania.

Na sequência, destaca-se o quadro referencial usado para capturar parte das informações sobre o ambiente indígena e explicações concernentes às respostas para cada item da pesquisa.

Perguntas orientadoras do projeto pedagógico da escola	Preocupações fundamentais da escola
1º momento: Como é nossa escola?	
2º momento: Que identidade a nossa escola quer construir?	
3º momento: Como executar as ações definidas pela comunidade e comunidade escolar?	

Ao realizar a tarefa, a proposta foi direcionada para a importância em se perceber o processo de construção do projeto pedagógico de forma interligada. Pediu-se que os respondentes expressaram ideias acerca do PPP, as quais foram listadas nas categorias a seguir.

1º movimento: Como é nossa escola? Neste movimento, a preocupação básica da escola deve ser em proceder à análise de sua situação geral. Assim, mapeou-se sua realidade nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, procurando perceber os resultados que o trabalho tem apresentado à comunidade local. Tratou-se, portanto, da realização de um diagnóstico da realidade da escola.

2º movimento: Que identidade a nossa escola quer construir? Aqui, a preocupação fundamental precisou ser com as concepções que o coletivo da escola expressa em relação a aspectos diversos, tais como: educação, sociedade, currículo, gestão, relação escola-comunidade, aprendizagem, ensino, relações interpessoais etc. Foi o momento de se verificar que rumo a educação local poderá tomar, levando em consideração sua função social.

3º movimento: Como executar as ações definidas pelo coletivo? Este movimento correspondeu àquele em que a escola precisa assegurar, de forma realista e coletiva, a realização das tarefas definidas, com base no diagnóstico feito e na definição das concepções expressas pelos seus atores. Foi importante destacar que as estratégias escolhidas tivessem prazos, formas de avaliação e executores bem definidos, a fim de se acompanhar sua realização e implementação.

Contextualização do estudo e procedimentos de análise

O estudo tomou como ponto de partida a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003; [VOLOCHINOV] 2006), trazendo a contento os conhecimentos tradicionais dos Sateré-Mawé e relacionando-os com saberes acadêmicos do universo das Ciências Humanas e Sociais, implicados a partir da LDBEN 9394/96 art. 32, 78 e 79.

Conforme tal abordagem, o *diálogo* – entendendo-se o termo no sentido mais amplo possível da interação social, ora como negociação de perspectivas, ora como conflito, polêmica, concordância, divergência, pactuação etc. – corresponde à realidade constitutiva não apenas das línguas e das enunciações humanas, mas da práxis humana em sua totalidade histórica e social, bem como do conhecimento e da compreensão acerca de si e do outro (FIORIN, 2006).

Foi com esta perspectiva, com este olhar atento à diversidade, à alteridade e à pluralidade de vozes sociais, que se construiu o encontro relatado neste trabalho.

A região do Rio Uaicurupá, onde estão localizadas tanto comunidades indígenas quanto ribeirinhas, pertence administrativamente ao município

de Parintins. Com relação à educação, objeto específico do projeto de extensão proposto, vale destacar que existem na região uma terra indígena (TI) legalmente demarcada e homologada como sendo dos Sateré-Mawé, onde estão localizadas as cinco comunidades cujos respectivos nomes são: São Francisco, Nova Alegria, Vila da Paz, Vila Batista e Nova Galileia.

Em 2003, essas comunidades somavam 292 pessoas, conforme Teixeira (2005, p. 44), devendo-se considerar hoje em dia o aumento populacional. Cada uma dessas comunidades conta com a presença de espaço físico destinado à realização de atividades escolares. Tais escolas estão sob administração da Secretaria de Educação de Parintins, por intermédio da Coordenadoria de Educação Indígena. Nesse sentido, a administração municipal serve as escolas com professores, coordenadores, merendeiras e faxineiros, bem como fornece merenda, materiais didáticos e materiais de limpeza. Quanto ao número de professores atuantes na área, entre indígenas e não-indígenas, foram contabilizadas 15 pessoas.

O estudo e a intervenção se deram mediante contanto com a Coordenadoria de Educação Indígena do município, que participou na elaboração do planejamento e na realização dos trabalhos. O PPP foi efetivado em articulação com as comunidades, bem como seus currículos diferenciados e específicos foram construídos junto à população Sateré-Mawé. Optamos por avaliar o projeto de acordo com os objetivos propostos e suas relações estabelecidas com cada atividade desenvolvida.

Foram consideradas observações realizadas por professores coordenadores e acadêmicos acerca do desempenho durante o desenvolvimento do projeto. Em contrapartida, durante os encontros professores e comunitários foram questionados por nós acerca do desempenho da equipe do projeto, oferecendo, por essa via, reflexões relevantes destinadas à ressignificação e ajustes de aspectos que não favoreceram aos objetivos estabelecidos. A avaliação do projeto foi processual. Houve considerações no planejamento da ação, na implementação e por meio de reuniões de grupos após cada atividade. Ao final, foi emitido relatório conclusivo das ações realizadas durante a execução.

Resultados e discussão

Entre os desafios para a construção de uma escola indígena que possibilite acesso a conhecimentos universais, valorizando práticas e saberes tradicionais, está o da preparação dos professores indígenas, grande parte já em exercício no magistério intercultural. A preocupação na formulação do PPP se deu nessa direção.

A proposta de uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade foi sugerida a partir da participação dos próprios índios e membros de suas respectivas comunidades, enquanto docentes e gestores da prática escolar.

Para que esta escola venha a ser autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada a projetos de futuro, foi fundamental descrever no PPP a necessidade de criação de novas práticas de formação que permitam aos professores indígenas atuarem, de forma crítica, consciente e responsável, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Nos últimos anos, a implantação de escolas em terras indígenas deixou de ser uma imposição e tornou-se uma reivindicação das comunidades indígenas, interessadas em construir relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. No caso efetivo do PPP em terras parintinenses, essa reivindicação não se traduziu em qualquer tipo de escola.

Ela consistiu um projeto definido de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização de práticas tradicionais, para o qual são fundamentais o envolvimento da comunidade, o uso de línguas nativas e metodologias de ensino e aprendizagem, bem como calendários diferenciados e materiais didáticos específicos na nova prática escolar.

A escola indígena que foi trabalhada para receber o PPP tenderá a possibilitar a relação entre educação escolar e vida em sua dinâmica histórica, na medida em que se trabalhará com os conhecimentos provenientes da comunidade, articulados aos saberes da sociedade na qual a comunidade se insere.

E, apesar das mudanças ocorridas nos últimos anos quanto às políticas públicas para a educação escolar indígena, postulando uma escola mais pluralista, valorizando as culturas e respeitando as diferenças, notou-se durante a pesquisa que alguns índios ainda permanecem com a concepção dos antigos modelos, através dos quais a escola era vista no sentido de alcançar o mesmo status social e econômico dos não-índios, de conseguir emprego, de melhorar de vida, de “ser alguém”, à custa da ruptura com os valores culturais de sua sociedade.

Essa função da escola, porém, foi desmistificada durante o PPP, devido à sua quase inutilidade frente a um mercado limitado de vagas e por uma nova mentalidade crítica crescente, da qual emerge um novo conceito de escola, uma mudança de paradigma e de rumos, de uma perspectiva individualizadora para uma perspectiva de instrumento coletivo de luta e de análise da realidade.

É possível encontrar ou inventar, na prática pedagógica, espaços capazes de ressignificar os discursos oficiais da política educacional de tal maneira que permitam processos educativos em outras direcionalidades que não as que se quer impor a partir dos discursos pedagógicos oficiais. A recontextualização pedagógica indica que os discursos, os textos, para cumprirem sua função educativa, têm que assumir suas dimensões formativas, a partir das condições e situações dos educandos. (SOUZA, 2002, p. 98).

De acordo com o que foi identificado nos discursos dos participantes do projeto, a escola indígena é vista como instituição que está voltada para o atendimento das necessidades educacionais e concernentes ao mercado de trabalho. Muitos estudantes chegaram a relatar que estão estudando para se tornarem advogados, médicos, enfermeiros, professores, policiais, engenheiros etc.

Por sua vez, os professores demonstram elevada preocupação com a transmissão de conteúdos clássicos da educação escolar não indígena, principalmente porque eles próprios possuem inúmeras dificuldades na compreensão desses mesmos conteúdos, já que a formação que tiveram durante o magistério indígena prezava pelo ensino diferenciada e específico.

De modo direto, a prática dos professores e a expectativa de estudantes estiveram mais atreladas ao ensino não-indígena do que propriamente direcionada para atender a parâmetros existentes na legislação e diretrizes da educação escolar indígena. Segundo Brostolin (2003), o contexto das escolas indígenas, mesmo no cenário do reconhecimento constitucional dos direitos educacionais e sociais dos povos indígenas, está configurado por um modelo de educação uniformizadora.

A realidade, como se apresenta hoje na maioria das aldeias, é de uma escola que nada tem de diferenciada, e sim de modeladora e uniformizadora. As escolas situadas nas aldeias indígenas seguem programas estabelecidos para a educação básica em geral. Se tais programas já são deficitários para as crianças da própria sociedade nacional envolvente, quanto mais para uma etnia diferenciada em que seus problemas ficam à margem. O modelo de educação escolar oferecido, ainda se centra na aculturação. (BROSTOLIN, 2003, p. 98).

A construção do PPP de qualquer escola é o ponto de partida para a elaboração da organização do trabalho administrativo e pedagógico, e a mesma coisa ocorre na escola indígena. Não será um espanto se uma etnia optar por uma escola radicalmente avessa ao uso do português durante os primeiros oito anos de contato com o ensino escolar, e outra optar por uma escola eminentemente técnica, voltada para a formação de indivíduos indígenas aptos a atuar com a mesma desenvoltura dentro e fora de suas comunidades, por meio dos instrumentos de conhecimento da sociedade majoritária.

Uma escola indígena tem a mesma legitimidade da escola não-indígena e pode optar por revisar paradigmas ou simplesmente adotar os modelos mais convencionais sem precisar abdicar de funcionar em terra indígena. O mais importante é cada povo saber por que razão quer uma escola e como se servirá dela. Até agora, o que existe de mais sistematizado em práticas e discussões teóricas gerais sobre educação escolar indígena ainda é o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, divulgado em 1998.

Relativo ao marco referencial do PPP, não foram identificados conflitos diretos com relação a isso, porque houve compreensão do estabelecido na LDB e nos esboços do PPP elaborados pelos professores indígenas no ano de 2005, quando houve a conclusão do curso de magistério indígena fornecido pelo governo do Estado do Amazonas. Notou-se, porém, incongruência no discurso de professores, lideranças e estudantes em face à prática educacional, haja vista que cotidianamente é notória a prática da educação não-indígena de cunho ocidental e muitas vezes são mais valorizados conhecimentos científicos mais do que etnocientíficos.

(...) O projeto [político] pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto [político] pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2005, p. 13).

Considerações finais

Para a formulação do PPP, levou-se em consideração que hoje a escola pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo línguas e tradições. Isso implica terem o direito de tomar decisões sobre o seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Tanto que Meliá (1979b) defende que o professor indígena possua capacidade teórico-metodológica para desenvolver o seu próprio trabalho pedagógico, criando recursos e instrumentos significativos ao processo educativo.

Isso posto, durante a atividade o projeto realizou na comunidade indígena oficinas pedagógicas sobre “Educação por Projetos”, com os professores indígenas, proporcionando o entendimento das diferentes maneiras de se interpretar ações individuais no espaço escolar e no espaço da comunidade.

No contexto social da ação, um dos principais problemas identificados foi o da fome. Os indígenas informaram que existem períodos em que a caça e a pesca são muito escassas, assim como não há estratégias para a conquista de recursos financeiros além da geração de receita por meio de programas assistenciais do governo federal, o que provoca mal-estar social e psicológico entre os Sateré-Mawé. Diante disso, oficinas foram organizadas no sentido de verificar quais as possibilidades e limites da estrutura escolar para a abordagem da questão, em articulação com os conteúdos.

Ocorreram ainda discrepâncias entre as concepções de ensino e aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação e aquelas

pautadas nas Legislações, ocasionando conflitos entre as concepções de currículo da Secretaria Municipal de Educação e o que foi proposto no ato de elaboração do PPP nas escolas indígenas.

O projeto sofreu algumas demandas e cobranças por parte do órgão gestor da educação municipal, relacionada a aplicação de currículos conteudistas da educação tradicional não-indígena. Algo similar àquilo que Silva (2003) salienta, referendando o abismo entre a concepção oficial de educação intercultural indígena e as condições de ensino na realidade das escolas indígenas:

[...] ainda que predominando uma concepção institucional e formalizada da Educação Intercultural Bilíngue: fundar escolas, formar ou reciclar professores, fazer programas, publicar textos pedagógicos, desenhar metodologias, e inclusive ganhar batalhas frente às autoridades nacionais, para essa iniciativa. Tudo isso é de suma importância, e estamos longe de haver rompido sequer todos esses passos, nem mesmo nos lugares mais favoráveis. Porém, há outra série de problemas que precisam ser enfrentados, senão, é impossível avançar [...]. Trata-se da relação entre este tipo de educação e a vida familiar cotidiana, dentro da comunidade, já que a infância escolarizada, pertence, em primeiro lugar, a suas famílias de origem. (MOSONYI *apud* SILVA, 2003, p. 121).

Só é possível colocar em prática uma proposta de trabalho pedagógico diferenciada se isto for da vontade de todos os envolvidos no processo docente educativo. Porém, é presunção ter certeza de que o povo indígena reconquistará seus valores e garantirá sua identidade enquanto povo somente a partir de um PPP direcionado. A construção do Projeto Político Pedagógico de qualquer escola é apenas o ponto de partida. O desafio é fazer com que seja reconhecido legalmente pelos poderes competentes esse exercício da diversidade nas escolas.

Uma escola indígena tem a mesma legitimidade da escola não indígena e pode optar por revisar paradigmas, questionar cânones da institucionalização do ensino ou simplesmente adotar os modelos mais convencionais sem precisar abdicar de funcionar em terra indígena. O mais importante é cada povo saber por que razão quer uma escola e como se servirá dela.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. 2003.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96** -Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BROSTOLIN, Marta Regina. Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. In: **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. n. 15. Campo Grande-MS, jan./jun. 2003.

BUSSMAN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002, p.37-52.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, J. R. B. (Coord.). **Amazônia colonial**. Manaus: Metro Cúbico, 1990.

GADOTTI, M., ROMÃO, J. (org.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRUPIONI, L. D. B. (org.) **As leis e a educação indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2001.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas do Brasil**. São Paulo: EDUC, 1991.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MILESKI, K. G.; NOVAK, M. S. J. A construção de projeto político-pedagógico em escolas indígenas Kaingang do Paraná: primeiros apontamentos. **9º Anped-Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Índio e o mundo dos brancos**. Campinas: UNICAMP, 1996.

PIMENTA, S. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1o. Grau. In: **Série Ideias nº8**. São Paulo: FDE/ Governo do Estado de São Paulo, 1992.

RESENDE, L.; VEIGA, I. (org.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

RODRIGUES, R. A.; CATÃO, M. de F. M. Reflexões sobre os processos de exclusão social e cidadania ambiental na Amazônia. **Publicatio UEPG Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, 20 (1): 9-15, jan/jun. 2012.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002, p.157-178.

SANTOS, G. L. dos. 2001. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (org.). **Crianças Indígenas- Ensaio Antropológico**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Org. — Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

SILVA, R. H. D. da. “Não é fácil ser professor...” – pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. In: **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. n. 15. Campo Grande-MS, jan./jun. 2003.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

TASSINARI, A. M. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001. 44-70p.

VEIGA, I.; RESENDE, L. M. (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

WEIGEL, V. A. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

Resenhas

SILVA, Sidney de Souza (org.). *Línguas em Contato: Cenários de Bilinguismo no Brasil*. Coleção Linguagem e Sociedade v.2. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.

Adriana Dalla Vecchia

Faculdade Campo Real

Letícia Fraga

Universidade Estadual de Ponta Grossa

O livro acima citado faz parte de um rol bastante recente de obras que abordam o tema bilinguismo numa perspectiva contemporânea, a partir da qual se considera o uso de línguas diferentes em um mesmo contexto, servindo cada uma delas para práticas linguísticas distintas. Sidney de Souza Silva, que é estudioso da temática cujo enfoque recai sobre os contextos de imigração e outros grupos étnicos, fez um primoroso trabalho ao reunir pesquisadores que pensam o tema por esse mesmo viés, mostrando as verdadeiras práticas bilíngues e multilíngues – admitindo que cada língua também se realiza em diversas variedades, sendo estas, algumas vezes, incompreensíveis entre si – descortinando assim um Brasil plurilíngue.

Segundo o organizador, seu objetivo com a coletânea é “dar visibilidade aos estudos linguísticos voltados para o fenômeno de línguas em contato no território brasileiro” (p. 15). Esse alvo nos mostra que as preocupações de Silva giram em torno de demonstrar a existência de muito mais línguas em contato dentro do país do que poderíamos julgar, o que contribui para que a imagem do Brasil monolíngue se desmantele de vez. Não é de hoje que linguistas têm se dedicado a descrever um cenário linguístico brasileiro mais condizente com a realidade, no entanto nunca antes houve tantos pesquisadores dispostos a saírem da *torre de marfim* a fim de verem o uso das línguas. Assim, ter uma obra que reúna alguns deles pode também contribuir para o fortalecimento dessa área tão nova.

A discussão ganha peso pela organização dada ao livro. Silva agrupa os treze capítulos em três partes distintas, cada uma reunindo textos relativos a pesquisas cujos objetos de estudos são próximos: a primeira congrega os *Estudos Linguísticos em Contextos de Comunidades Indígenas*; a segunda seção ocupa-se dos *Estudos Linguísticos em Contextos de Imigração* e a última evidencia os *Estudos Linguísticos em Regiões de Fronteira*. Antecedendo esses textos, apresenta-se uma introdução escrita por Clara Dornelles que questiona o monolinguismo atribuído ao Brasil, demonstrando que essa visão tem sido “desafiada pela diversidade que se

faz cada vez mais visível no país” (SILVA, p. 16), conforme reflete Silva na apresentação da obra.

Na primeira parte do livro, encontramos capítulos de Dulce do Carmo Franceschini, Ana Suely Arruda Câmara Cabral e Silvia Lucia Bigonjal Braggio. Cada uma dessas estudiosas realiza suas pesquisas em comunidades indígenas distintas, o que nos proporciona conhecer essas realidades antes apagadas e também observar o que há de comum entre os usos e reflexões linguísticas em cada âmbito. Respectivamente, as autoras investigam os usos linguísticos feitos pelos Mawé, os Zo’é e os Xerente. Esses três povos passaram, em níveis diferentes, por um processo de perda da sua língua materna em consequência do contato inevitável com a língua portuguesa. Além disso, os três povos sentiram a necessidade de realizar políticas linguísticas de resistência para manter não somente sua língua materna bem como sua cultura.

As discussões dessas autoras trazem à tona, cada uma a seu modo, uma distinção bastante importante quando se trata de línguas em contato. De acordo com Franceschini, dizer que há contato entre línguas pode camuflar a realidade conflituosa que se instaura a partir do momento em que duas línguas convivem em um mesmo ambiente. Para a autora, “[a]s ‘relações’ entre as línguas indígenas brasileiras e o português desde o período colonial até os dias de hoje podem ser caracterizadas muito mais como situações de conflito do que situações de contato de línguas” (FRANCESCHINI, p. 42). Isso se explica pelo fato de sempre haver “hierarquização das línguas em contato, a qual refletiria a hierarquização desta sociedade e, portanto, a essas línguas seriam atribuídos diferentes valores sociais” (FRANCESCHINI, p. 43).

Mello, em prefácio à obra de Silva, concorda com a visão apresentada e discutida pelas autoras. Segundo ela, “[o] que costumamos chamar de contato entre línguas é na verdade contato entre falantes”, o qual está “longe de ser neutro, [pois] esse contato é sempre marcado pelas atitudes, sentimentos e julgamentos de valor que os falantes desenvolvem entre si e em relação às línguas que falam” (MELLO, p. 9).

Nesse sentido, podemos dizer que nenhum contato é neutro e é pertinente a reformulação do conceito de diglossia feito pela autora a partir das discussões de Cichon (1997), segundo o qual “a diglossia neutra seria uma impressão, não uma realidade” (CICHON, 1997 *apud* FRANCESCHINI, p. 45). A partir do novo conceito, considera-se que qualquer situação de contato entre línguas é conflituosa, jamais harmoniosa. Isso se comprova pelas considerações de Cabral e Braggio, que demonstram situações em que a língua majoritária, a portuguesa, ganha espaço nas comunidades estudadas, ocupando inclusive o espaço antes destinado à língua materna. Em termos de prestígio, o português não oferece chance de as línguas maternas se imporem, pois as situações em que o seu uso é imprescindível são

inúmeras e até incontáveis se relacionadas aos usos necessários da língua indígena.

Em todos os textos, há indicativas de que políticas linguísticas de resistência já implantadas ou para serem implantadas podem resolver a situação de deslocamento das línguas indígenas. A respeito disso, é importante ressaltar que se tais políticas não partirem das necessidades das comunidades, podem não surtir o efeito pretendido e ainda enfatiarem os usuários das línguas indígenas. Afinal, deve-se lembrar que historicamente o Brasil implantou, quase exclusivamente, políticas linguísticas em prol do monolinguismo em português com o intuito de viabilizar uma imagem de Estado-Nação consolidado, igualando uma língua a uma nação. Isso não propiciou a continuidade das línguas indígenas, pelo contrário, fê-las assumirem a posição de línguas minorizadas. Muitas comunidades deixaram de falar suas línguas maternas e passaram a usar apenas o português, nesse caso, para algumas delas pode não ser tão interessante trabalhar para a implantação de uma política que revitalize a língua materna. Assim, é imprescindível que se considerem os desejos e necessidades das comunidades a fim de se pensarem políticas linguísticas destinadas para tais grupos.

Na segunda parte do livro, Silva traz os textos de Heloísa Augusta Brito de Mello, Mabel Petterson Prudente e Carmen Maria Faggion que escreve em parceria com Terciane Ângela Luchese. Além delas, contribuem com as discussões Neiva Mara Zanin Garcia, Leticia Fraga e o próprio Sidney de Souza Silva. Os pesquisadores ocupam-se em discutir questões relativas ao contato entre línguas proporcionado pela imigração, ou seja, situações de bilinguismo geradas no interior de grupos linguísticos cuja língua materna é alóctone. Respectivamente, os autores tratam de colônias de imigração inglesa, árabe, italiana, ucraniana, holandesa e alemã em diferentes regiões do Brasil, desde Goiás até o Rio Grande do Sul, passando por Minas Gerais e Paraná.

A questão de o contato linguístico observado pelos pesquisadores não ser neutro e harmonioso também permeia esses textos. Conforme mencionado acima, a convivência entre línguas de imigração também é uma situação conflituosa em sua maioria. Silva, no capítulo de sua autoria, faz referência a essa questão relembrando Cavalcanti (1999), segundo a qual, parafraseada pelo articulista, “não existe contato sem conflito, visto que há sempre uma relação assimétrica de poder, em maior ou menor grau, entre os grupos envolvidos” (SILVA, p. 121). O autor vai além, fazendo uma analogia interessante: “[o] contato entre línguas é visto também como línguas em competição, pois nas situações de hegemonia linguística, uma língua se torna dominante, enquanto a outra passa a ser considerada como inferior, ou de menor prestígio” (SILVA, p. 121).

Dos casos analisados nessa seção do livro, exceto da pesquisa realizada por Mello, identificaram a língua portuguesa como majoritária e de

maior prestígio nas comunidades. A partir desse *status*, o português, por um processo de deslocamento, paulatinamente tem substituído as línguas alóctones. Nos casos expostos por Silva e por Faggion e Luchese, houve deslocamento total das línguas alemã e italiana, tanto uma quanto a outra não são mais transmitidas em família ou ensinadas na escola da comunidade, restaram apenas alguns traços característicos.

No tocante à pesquisa de Mello, a língua majoritária deixa de ser o português, pois este perde prestígio frente ao inglês falado pela comunidade rural de origem norte-americana situada no sudoeste de Goiás. Segundo a autora, o inglês é uma “língua de prestígio internacional que apesar de numericamente minoritária em certos contextos [como o pesquisado por elas] nem sempre se encontra na condição de minorizada, visto que no Brasil saber falar inglês é um bem cultural bastante apreciado” (MELLO, p. 142). Enquanto as demais comunidades que nos foram apresentadas nesta parte do livro lutam para manter se não a língua em toda a sua estrutura ao menos os traços característicos, o grupo linguístico norte-americano é, conforme Mello informa, *admirado* pela população brasileira pela sua organização, religiosidade, potencial de trabalho e conduta íntegra.

No caso específico analisado por Mello, o conflito, para a autora, “é minimizado em razão do prestígio que a língua inglesa tem na sociedade brasileira e da situação econômica privilegiada que gozam os membros dessa comunidade na região” (MELLO, p. 157). Totalmente oposta é a situação dos falantes da língua árabe, tratada por Prudente, os quais utilizam somente a língua em domínios privados, de preferência, quando todos falam tal língua ou a tem como única língua. Em caso contrário, ou seja, em domínios públicos, reina a língua portuguesa como soberana. O fato de a língua árabe não ter prestígio internacional pode motivar o uso apenas em domínios privados. É o caso dos falantes de italiano e alemão que perderam prestígio na época pós-guerra e durante o Estado Novo, conforme explicam Silva, Faggion e Luchese, por serem as línguas dos inimigos de guerra do Brasil e dos Aliados.

Essas ocorrências nos levam a refletir sobre outro aspecto que perpassa todos os textos desta seção: línguas distintas em contato servem cada uma para domínios diferentes e cada vez mais o português tem entrado em domínios antes apenas ocupados por línguas alóctones, causando de modo lento um deslocamento. Parafraseando Fishman (1968), Mello observa que “domínio é uma situação particular na qual ocorre uma determinada interação social”, assim temos a interação entre pessoas da mesma família pertencente ao domínio familiar e a interação no ambiente profissional inserido no domínio profissional qualquer que seja a área. Para Mello,

cada um desses domínios [escola, igreja, família, trabalho, rua, vizinhança] pode exigir uma língua ou mais, dependendo do local onde ocorre a interação, dos participantes da interação, da formalidade ou informalidade da

situação e da função da interação. Assim *a noção de domínios linguísticos não se restringe ao local propriamente dito, mas à situação como um todo e está também atrelada às expectativas de uso da(s) língua(s) num contexto específico.* (MELLO, p. 145, ênfase conferida).

Nesse caso, em cada situação de interação, no caso de comunidades bilíngues, utiliza-se uma ou outra língua. Em geral, pela exposição nos textos desta seção, ao domínio público é reservada a língua portuguesa e ao domínio privado reserva-se a língua alóctone. Não entra nesse caso a comunidade explorada por Mello, na qual há uma inversão: a língua alóctone, o inglês, está presente em todos os domínios dentro da colônia de imigração, servindo o português para os contatos fora desse local.

A terceira parte do livro abriga textos resultantes de pesquisas empreendidas em contextos plurilíngues de fronteira. Marilúcia Marques do Espírito Santo reflete sobre a função da escola no município de Oiapoque, fronteira com Saint-Georges, Guiana Francesa. Os demais textos apresentam a situação de contato linguístico em trechos da fronteira oeste do Brasil: Clarice Von Borstel aborda a região de Guaira (Paraná) e María Josefina Israel Semino em colaboração com Patrícia Mussi Escobar demonstram suas investigações na fronteira Sul Brasil e Uruguai.

As autoras, de forma tangencial, abordam também, cada uma dentro do contexto pesquisado e seguindo sua linha teórica, a situação conflituosa gerada pelo contato entre falantes de línguas cujo *status* é diferente, em que uma é mais valorizada que outra. No entanto, o que é foco das três pesquisas é o fenômeno *code-switching* bastante comum em comunidades plurilíngues. Tal ocorrência linguística é explicada por Borstel como sendo uma hibridização das línguas em contato que pode se dar de diferentes formas: *tags switching* (uso de expressões retóricas e idiomáticas da outra língua); *intersentential switching* (quando o uso de frases isoladas de línguas distintas é feito para a expressão em uma determinada língua); e o *intra-sentential switching* (ocorre “no meio de frases, ou em partes de frases, e, com isso, exige uma maior competência do falante bilíngue [ou multilíngue]” (BORSTEL, p. 318).

Evidenciar tais situações é de extrema importância para se conhecer o funcionamento da expressão de sujeitos bilíngues ou multilíngue, os quais têm à sua disposição uma gama maior de línguas que lhes auxilia na construção do significado dos fatos. Em oposição ao monolíngue, que tem apenas uma língua para atribuir significados e compreender os fatos, os bilíngues e os multilíngues podem lançar mão de mais sistemas para compreensão e expressão do que está à sua volta. Assim, podemos supor que ser monolíngue passa a ser limitado no que se refere à significação e ser bilíngue ou multilíngue lhe dá mais possibilidades de interação. Tal visão se opõe à visão tradicional de bilinguismo, segundo a qual ser bilíngue

impediria que o sujeito se comunicasse de modo perfeito em qualquer uma das línguas, tendo em vista que o *code-switching* é um processo inevitável.

É importante salientar a respeito desses textos que o contato das línguas nas fronteiras também acontece em função da disputa territorial e das relações sociais e econômicas mantidas entre os municípios de países diferentes, mas que são irmãos pelo território. Conforme explica Marilucia do Espírito Santo a respeito de seu *locus* de pesquisa, Oiapoque, “as necessidades econômicas do município e a proximidade com a Guiana Francesa potencializam as motivações dessa língua face às oportunidades sociais e econômicas que o aprendizado da mesma representa na região” (ESPIRITO SANTO, p. 303).

Nesse caso, há atitudes positivas dos habitantes da região em relação à língua francesa, sendo a presença da língua francesa no lado brasileiro bastante intensa não somente nas interações, mas também nas placas de bem-vindos, nas indicativas dos estabelecimentos comerciais e nas oficiais do governo do Amapá, além de estar presente nas inscrições dos monumentos. Em contraposição, no lado guianense, a presença do português é praticamente nula. Ou seja, o francês é a língua de prestígio na região e o português, apesar de ser a majoritária, não angaria tanto prestígio, pois, na região de concentração da pesquisa, a força econômica é maior do lado guianense. Do mesmo modo, Semino e Escobar demonstram ocorrer na fronteira em que espanhol e português estão em contato; nessa relação, porém, a força maior é do português, tendo em vista sua melhor situação econômica e social e o prestígio internacional do Brasil em contraposição ao contexto do Uruguai.

Outra contribuição dessas discussões, sobretudo a de Marilucia do Espírito Santo, é trazer o questionamento do papel da escola tanto para a consolidação de preconceitos e visões sociais a respeito das línguas como também para o estabelecimento de políticas linguísticas. Segundo a autora, “[a] escola [...] é o ambiente comunicativo que mais propicia a eclosão do bilinguismo social” na região (ESPIRITO SANTO, p. 303). Afinal de contas, encoraja o uso da língua francesa no ambiente mesmo havendo poucos investimentos para o ensino dessa língua. Nesse sentido, podemos dizer que a comunidade local, sentindo a necessidade de usar o francês, inseriu na escola o seu ensino; mas essa escolha linguística proveniente da realidade *in vivo* ainda não foi endossada pelo Estado, como explica a autora. Para ela, o ideal seria que o Estado interviesse e garantisse o ensino de francês na escola pública do mesmo modo que ocorreu na fronteira sul, onde há escolas bilíngues de fronteira que procuram atender as necessidades e desejos das comunidades locais.

Por fim, Silva constrói junto a Mello um posfácio ao livro no qual reiteram sua intenção de trazer à tona situações linguísticas que demonstram ser o Brasil um país multilíngue. Além disso, mostra, a partir das pesquisas

apresentadas, a necessidade de se estudar a língua em sua interface com a sociedade “naquilo que ela tem de mais encantador, que é a diversidade – a diversidade de falares, a diversidade de sotaques, de etnias, de culturas” (SILVA e MELLO, p. 351).

Tendo essa configuração e o propósito já exposto e reiterado, consideramos um livro capaz não somente de esclarecer sobre os contextos descortinados por cada um dos pesquisadores, mas também de despertar novos estudiosos para, como dizem Silva e Mello no posfácio, iluminarem novos cenários que contribuam para a reflexão acerca do estabelecimento e da manutenção de políticas linguísticas locais que atendam às demandas de cada comunidade. Assim, a contribuição é no sentido de demonstrar que o Brasil é um país plurilíngue e não monolíngue, imagem esta que tantas políticas linguísticas repressivas tentaram impor.

Recomenda-se a leitura deste livro para todos os acadêmicos da área de Letras para que construam sua formação a partir de um entendimento de língua menos fechado, abrangendo às situações reais de uso. Ainda é pertinente a leitura por parte daqueles pesquisadores que se interessam pelo contato com a realidade e não conseguem permanecer na *torre de marfim*.

ABREU, Caio Fernando. **Poesias nunca lidas de Caio Fernando Abreu.** Org. Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva. Rio de Janeiro: Record, 2012.

Daniel de Oliveira Gomes
Unicentro

Um dos mais brilhantes escritores gaúchos, Caio Fernando Abreu – falecido jovem na década de noventa, tal como seu amigo Cazuzu, em razão da Aids – vinha por décadas sendo observado pela crítica como um exímio contista, cronista, romancista, jornalista, etc... Contudo, muito raramente alguém mencionava algo sobre o fato de ele escrever ou não poesias. Isabella Marcatti, em artigo na revista *Bravo!*, lembrava que sua fluência capital estava no conto, porém, também, “de vez em quando, na poesia, sempre tentando impor à linguagem o ritmo da respiração vital”. Respiração esta que notamos agudamente em tudo que o autor fazia, visceralmente embebido de senso lírico, de sentimento.

Na época da morte de Caio Fernando Abreu, saiu uma matéria especial em *O Estado de São Paulo*, na qual Lygia Fagundes Telles bem lembrava o “gesto poético” de Caio no modo como cuidava de suas roseiras, antes de falecer. “Em alguns dias, nos últimos tempos, quando não conseguia escrever, quando a cabeça não atendia aos seus apelos, ele ia para o jardim, cuidar das rosas. Ia cuidar da vida: tirar da terra a vida, e o Caio morrendo”. De modo geral, a poesia que Caio escrevia foi encarada como um passatempo, o “outro lado” da vida, do mesmo modo como o gesto poético de que trata Lygia Fagundes Telles se refere a um simples passatempo do autor, no final da vida. A discussão sobre esta ontologia do poeta que nos surge é aqui estéril, pois hoje passamos a notar que seu zeloso gesto poético ia muito além do *hobby*, do cultivo de rosas, ou da jardinagem da palavra guardada a sete chaves. A poesia foi muito mais que um passatempo, talvez aquilo que para ele era a dimensão da própria escritura, um “jeito de viver”, tal como teria dito em uma carta à escritora Hilda Hilst.

As poesias de Caio estiveram, então, por décadas arquivadas como manuscritos, alguns demasiadamente rasurados, muitos deles corroídos pelo tempo e pelo desinteresse geral. A exceção talvez seja a tese doutoral de Letícia Costa Chaplin, defendida em 2010, na UFRGS, que, sob a mirada da Crítica Genética, reunia ousadamente suas poesias, em um esforço, inclusive interpretativo, de decifração dos rabiscados originais. Iniciativa que resultou, enfim, em uma coletânea de seus poemas a partir de (por um

lado) análises de diários, anotações, materiais que estavam com a família do autor e (por outro lado) da coleta de mais de 90 poemas, antes encontrados apenas em arquivo especial sob a guarda do Instituto de Letras da UFRGS.

Felizmente, o resultado mais aguardado desta pesquisa acabou saindo do acastelado âmbito acadêmico, com a publicação, pela editora Record, de uma coletânea poética de Caio Fernando Abreu em fins de 2012. Esta coletânea vem a ser, provavelmente, fruto da tese em questão, visto que se apresenta organizada pelas próprias professoras Márcia Ivana de Lima e Silva (orientadora da tese) e Letícia da Costa Chaplin (pesquisadora).

É interessante observar como o título de tal coletânea de cento e dezesseis poemas se oferece: *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*. Pensando bem, não se trata apenas de poemas inéditos de Abreu, falamos de uma face inédita do autor. Veja que uma coisa é localizar um arquivo inédito de um gênero que determinado autor já escrevia, a outra é tornar pública uma nova modalidade de produção de um autor. Trata-se de um poeta que brota sob a assinatura-botão de uma roseira renomada, um poeta em flor que nasce inadiável, pois, em suma, sempre existiu neste jardim. Entretanto, como serão “nunca publicadas” tais poesias se são, neste exato momento, precisamente viáveis à leitura, ao cultivo? Ou seja, quando alguma coisa é desenterrada, qual é a pretensão em jogo de se intitular como obras “nunca publicadas”? Apesar desta incoerência, cremos que as autoras foram felizes neste título que aplaca a culpabilidade possível.

As autoras mostram assim que, possivelmente, o que está mais em questão vem a ser uma consciência de que a divulgação destas poesias não pode se propor a completar uma lacuna para a fortuna crítica do autor. Muito menos afirmar que nesta obra havia um vazio que era o gênero poético. Esta publicação, provavelmente, não finalizará de forma cabal uma obra, ou tentará transformar Abreu em poeta da noite para o dia; ao contrário, ela abre a possibilidade autoral de vermos outros corais onde o marinheiro que já conhecemos se ancorou em suas viagens. Como cada um irá ler e acatar estas poesias é outra história. Este marinheiro já existia e estes mares também. Assim, põe-se em relevo a parcela de uma obra que não passou pela intenção do autor tornar pública, mas que acaba sendo de grande importância para, ao menos, degustarmos um outro movimento de sua escrita. Como diriam seus versos, da década de 90: “Por que mares andarás, marinheiro/ ancorado entre corais?” E outro poema responderia: “e todos os dias/ trazer a tona meu melhor rosto/ para que os outros não se assustem/ para que os outros não se espantem/ para que eu não me dane e sangue”. Notamos que os rostos, as faces, de Caio Fernando Abreu são ainda mais numerosos e vivos do que pensávamos, por mais que seu estilo poético lembre muito de sua prosa.

O leitor tem a faca e o queijo nas mãos para se surpreender com a face poética do autor, mesmo considerando que efetivamente houve inter-

venções em seus manuscritos inacabados, pois alguns apresentavam várias versões diferentes, tal como nos contam as autoras. Voltando à década de 60 – o livro vem dividido por capítulos que marcam as décadas de sua produção poética – achamos um poema que diz: “Muitos mares andei/ outros pensei./ E nos pensares muito mais vivi/ que nos andares/ pausados estes. Compassados.” Ao que se pode concluir, a poesia era esse exercício de andarilho, essa busca de um modo diferente de sentir seu próprio pensamento, algo muito íntimo para ele. “E todos os dias/ todos os dias/ controlar o ridículo/ para não confessar amores inconfessáveis”. Porém, a sua prosa também nunca deixou de se revelar intimista, bem sabemos, sob temas dos mais intensos, tais como a solidão, o amor, o desencanto, a insanidade de uma era marcada pela transversalidade de poderes, sentimentos etc. Provavelmente, não foi por timidez que Caio não publicou poesias em vida, dada a tendência tão combativa e em nada acanhada do autor que conhecíamos.

Agora, passamos com estes poemas a distinguir um outro lado do escritor, no sentido de uma “imagem de isolamento” que muitos destes versos nos apresentam e que, como diz a introdução das organizadoras, era próprio de muitos momentos do autor, mesmo que poucos saibam. Pois ele, não raro, isolava-se em seu quarto, trancando-se para o retraimento de escrever, o que significativamente terá resultado em algumas dessas poesias que, agora, temos a oportunidade de tomar ciência. O encanto de, inclusive, perguntarmos: mas, ora, como tais poesias estão sendo publicadas apenas agora? Quem adiou o poeta? Mas o poeta já existia, sempre existiu, era inadiável, desde os anos 60 já estava lá, aqui, dizendo “não me guardes” (em poema impresso no *Jornal Cruzeiro do Sul*), sempre se autoconheceu, apenas não deu as caras em versos. Mas ele habitou o poético sempre; quem não existia era o leitor de seus poemas. “Ninguém me tira/ a certeza de te ter habitado”. Veja-se tanto a dimensão poética, entendida em prosa, que o mesmo fazia abrolhar na lírica de seu estilo, suas confabulações ácidas, com tão grande desapego e por vezes humor, nihilismo, “triste, triste viver num tempo sem deuses”.

O próprio de Caio era jamais se esquivar. Em matéria de poesia, nunca se subtraiu, mesmo não tendo publicado em vida seus poemas. “Escuta:/ não sei escrever poemas/ quando estou dentro dum poema/ vivo e sem palavras/ mas se penso em te dizer/ aqui agora assim/ faço rimas formas talvez mortas/ porque não me esquivo.”

Tanta franqueza poética – e ao mesmo tempo o extremo senso de inoperância, a inventividade musical, a busca da fugacidade extrema e, simultaneamente, a honestidade do encontro verdadeiro. “Quero ficar no meu canto./ Me deixe só no meu canto/ tonto, zozzo, pronto.” Enfim, características ambivalentes com as quais já nos defrontamos em sua escrita em prosa e que eram, talvez, qualidades mais próprias da dimensão poética mesmo que não as percebêssemos ali de imediato. E muitas

vezes até mesmo a tendência ao desapego político e envolvimento mais genuinamente etopoético com a linguagem (crença implícita que em todo seu exercício estético estava também o ético). Tanto assim que parte da própria crítica do autor não consegue até hoje, muitas vezes, compreender a sua dimensão apolítica e nietzschiana, por vezes ressaltando teimosamente uma força contra-moralizante que nos guia exaustivamente à repressão no Brasil, de contexto militar. Mas, nestas poesias, o antagonismo social está ainda mais aparente. Sua preocupação é ficar no seu canto. Cantar. O espírito do poeta arrancado da estufa, do quarto, para a vitrine. Ainda mais aparente está o outro lado, um lado íntimo que, apenas ao ler, notamos que era preciso inadiavelmente dar a conhecer em Caio. Um sobrevivente da poesia: sobrevivente que aparece, de repente. Embora não publicado, eis um poeta que reconhecemos na leitura – inadiável, portanto. “Pois um sobrevivente/ nunca imaginou que pudesse um dia/ virar sobrevivente de um tempo/ e de si mesmo/ mas virou”.

Referências

ABREU, Caio Fernando. **Poesias nunca lidas de Caio Fernando Abreu.** Org. Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CAIO Fernando Abreu deixa inéditos e projetos. **Folha de São Paulo.** São Paulo, p. 5, 28 fev. 1996.

CHAPLIN, Letícia da Costa. **De ausências & Distâncias te construo:** a poesia de Caio Fernando Abreu. Tese de Doutorado em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

LEAL, Bruno. **Caio Fernando Abreu, a metrópole e a paixão do estrangeiro:** contos, identidade e sexualidade em trânsito. São Paulo: Annablume, 2002.

MARCATTI, Isabella. Leia esta canção. **Bravo!** Revista crítica de arte, São Paulo, SP, ano 9, n. 102, p. 57, fev. de 2006.

ESPINHEIRA FILHO, Ruy. **Estação infinita e outras estações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

Hildeberto Barbosa Filho¹
Universidade Federal da Paraíba

¹ Professor titular
da Universidade
Federal da Paraíba

Estação infinita e outras estações (Bertrand Brasil, 2012) é o título da mais recente reunião da poesia de Ruy Espinheira Filho. Houve outras, portanto. Morte secreta e poesia anterior (Philobibliion/Pró-Memória – INL, 1984); Poesia reunida e inéditos (Record, 1998); Antologia poética (COPENE, 1996) e Melhores poemas de Ruy Espinheira Filho (Global, 2011), organização de Sérgio Fazeira Martagão Gesteira, precedem, assim, a atual publicação que, se não fecha um ciclo, um vasto ciclo de criação, põe à disposição do leitor a plenitude de uma dicção lírica das mais férteis e mais memoráveis da poesia brasileira contemporânea.

“Estação infinita” me parece um conceito possível de poesia. Na sua condensação semântica, parece habitar um conjunto variado de motivações e temáticas, sempre repassadas pelo fio condutor do tempo e da memória, sobretudo quando se pensa na conexão ambígua e antitética que os mobiliza na história particular e única de cada poema. Se o tempo, normalmente aceite na perspectiva heraclitiana, tende a fluir como as águas de um rio, a memória como que paralisa o fluxo irreduzível das experiências vividas. Dito de outra forma: na poesia do poeta baiano, o tempo para, e as águas desse rio em movimento se estratificam na “cacimba” da memória, como bem observa Miguel Sanches Neto, em sugestivo posfácio a Elegia de agosto e outros poemas (2005).

Creio ser essa dialética lírica um dos nervos centrais na poesia de Ruy Espinheira Filho. O vivido, o plenamente vivido, aqui, se se completou no processo natural que ocorre sob a égide racional da cronologia, estranhamente não passou; poeticamente não se perdeu, pois a memória – categoria poética por excelência – possui o poder de reter e de preservar, no presente, o calor, a magia, o gosto e “a dor das coisas que passaram”, do emblemático verso camoniano.

Em certo sentido, tais experiências, que vão se transfigurar esteticamente no corpo das palavras, permanecem, não importa se dolorosas ou felizes, na alquimia de uma plenitude que não se dissipa e que viola as regras fatais do tempo. É como diz John Keats, no primeiro verso de “Endimião”, na tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos: “Tudo que é belo é uma alegria para sempre”, ou, em outra cadência poética, como sugere Carlos

Drummond de Andrade, no terceto final de “Memória”: “Mas as coisas findas, / muito mais que lindas, / essas ficarão”.

Pois bem: memória e tempo, sobretudo o valor do olhar retrospectivo e a diretriz avaliadora calcada no afeto, na empatia e na capacidade de filtrar o ingrediente essencial das coisas, dos seres e dos acontecimentos, funcionam como fusos que imprimem unidade e identidade ao tecido poético do autor de *As sombras luminosas* (1981).

A infância, os mortos, o pai, a cidade, as perdas, os amores, a poesia, o exílio, exílio na vida e na linguagem, são recuperados a partir do sonho que preside o enigma da criação poética. Diria que, se o homem, isto é, o ser empírico, não supera a agonia da constatação de que tudo está irremediavelmente perdido, perdido porque se esgotou nos limites do tempo, ou porque “poderia ter sido e não foi”, como assinala Manuel Bandeira, em verso inesquecível, o poeta, com seus poemas de leve e intenso lirismo, transmuta essa agonia na vitória dos vocábulos, no lago translúcido e transtemporal das imagens poéticas, garantindo, assim, no corpo do poema, algum sentido àquela inevitável agonia. Por conseguinte, o sentido das vivências, no plano histórico e material do cotidiano, só se descortina, em sua substância radical, no plano imaterial e mágico da percepção poética.

Em “Descoberta” (p.41), poema de seu primeiro livro, *Heléboro* (1974), o poeta reflete sobre isto. Vejamos alguns versos: “Só depois percebemos / o mais azul do azul, / olhando, ao fim da tarde, / as cinzas do céu extinto. // Só depois é que amamos / a quem tanto amávamos; / e o braço se estende, e a mão / apertada dedos de ar. (...) Só depois é que sabemos / lidar com o que lidávamos. / E meditamos sobre esta / inútil descoberta // enquanto, lentamente, / da cumeeira carcomida / desce uma poeira fina / e nos sufoca”.

Tal ironia sem consolo, que se inscreve “sobre a jurisdição movediça das coisas irremediavelmente perdidas”, segundo Iacyr Anderson Freitas, em sólido estudo acerca da poesia de Ruy Espinheira Filho, persiste em todo poemário dessa “Estação infinita”, integrando também o último texto da reunião, intitulado “70 anos”. Leiamos as duas últimas estrofes: “Não pude deixar de errar / inúmeras vezes, /nem evitar a derrota de tantos sonhos, / nem as perdas / com seus vastos sofrimentos / para sempre renovados / na memória. // Agora, porém, / quando manifesto meu desejo maior / e mais sábio, / chegou a hora de cessar / o efêmero. E então afirmo aqui / a minha vontade / de ser esta cálida estação / a Eternidade, / prevalecendo sobre o que foi / até agora / o pesadelo de um deus doente / que criou a vida para vê-la sofrer e se perder / sem sentido algum”.

Ora, se não há sentido algum nesse projeto de um “deus doente”; se tudo passa, se tudo perece, se tudo vira pó, se tudo apodrece e se não há paraíso, há, no entanto, uma “cálida estação”, uma “estação infinita”, a

“Eternidade”, isto é, a poesia como forma de redenção. Poesia como linguagem da memória; memória como linguagem do sonho.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

Política editorial

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

Adequações ao formato da revista

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail revistamuitasvozes@gmail.com em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

Normas gerais para apresentação de trabalhos

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo **REFERÊNCIAS**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

Livros LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

14. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.
15. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
16. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

17. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
18. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.

Composição

Editora UEPG

Impressão

Imprensa Universitária