

Fonte: RIOLFI, Claudia Rosa. **A língua espaiada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Fragmentos).

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.*

*Hannah Arendt, Entre o passado e o futuro, 1961[2000].*

## Introdução

O texto que segue (inicialmente apresentado, em forma ligeiramente modificada, como tese de livre-docência na Universidade de São Paulo) pode ser de interesse para todos os brasileiros que, pelos mais diversos motivos, sentem-se pessoalmente convocados a empenhar sua pele na construção de uma escola na qual os alunos efetivamente aprendam a ler, a escrever e a analisar os fatos linguísticos da variedade da Língua Portuguesa que se pratica em nosso país. Convida os educadores, em especial os professores de língua materna e seus formadores a, para além das dificuldades concretas ou imaginadas, responsabilizarem-se por fazer o necessário para que o sucesso desse aprendizado não deixe de existir.

Estamos conscientes do fato de que, certamente, esta última afirmação pode levantar ao menos uma objeção por parte do leitor. Talvez o leitor duvide de que haja um objeto em risco a ponto de solicitar maior cuidado por parte dos professores. Levando-se em conta os ensinamentos da linguística diacrônica, segundo a qual uma língua sempre se transforma, fica evidente que, no seio da escola, sempre haverá uma tensão entre a língua que se ensina (mais conservadora, posto que é ligada a uma instituição que tem por finalidade conservá-la) e aquela praticada pelos alunos (mais evoluída, posto que é mais sujeita às múltiplas influências extra institucionais).

Assim sendo, a princípio não é novidade que, na sala de aula, seja necessário encontrar modos de lidar com esta tensão, de maneira a não gerar, por parte do aluno, uma resistência maior do que a necessária da forma linguística que está lhe sendo ensinada. Então, o que justifica que tenhamos, no primeiro parágrafo desta introdução, expressado nossa preocupação de que o sucesso do aprendizado da Língua Portuguesa esteja ameaçado para uma grande parcela da população brasileira?

O surgimento de um fenômeno inédito que, nos dias de hoje, tem crescido cada vez mais: os modos divergentes de utilizar a Língua Portuguesa que não são cernidos

pelas categorias já descritas na gramática e na linguística. Tendo sua origem na dificuldade de articular o corpo e a língua materna, este curto-circuito gera precariedade na metaforização e aponta para nossa dificuldade de construir maneiras de educar que levem em conta os contornos da sociedade atual.

Para aludir a esse modo peculiar de utilização da língua caracterizado pela predominância da proliferação dos sentidos, típico da metonímia em detrimento da sua estabilização em uma metáfora compartilhada socialmente, estamos forjando um conceito em torno do qual este trabalho está organizado: a *Língua Espraiada*.

Um exemplo. A seguinte cena foi presenciada por uma aluna da disciplina *Metodologia do Ensino de Linguística II*, oferecida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), durante seu estágio de observação, realizado no segundo semestre de 2005.

Ao entrar em uma sala de aula de terceiro ano do ensino médio, onde pretendia assistir a uma aula de língua portuguesa, a estagiária notou que um grupo de jovens, cuja idade média era dezoito anos, estava ocupado em ler alguns materiais que a professora havia trazido para fazer um trabalho de leitura, no caso, jornais e revistas de grande circulação.

Ao se deparar com uma das manchetes, os alunos pareceram entristecer-se sinceramente. Passaram a pronunciar exclamações tais como “Que pena!”, “Nossa, que perda para a televisão brasileira!”, “Muito jovem para morrer!”. Curiosa, a estagiária aproximou-se do grupo e, enquanto escutava o último comentário – “Você viu? Mataram o Faustão!!!” –, perplexa, ela vislumbrou o seguinte enunciado: “SHEILA MELLO E GUGU ENTERRAM FAUSTÃO”.

Trata-se de um período simples, composto por um sujeito composto (“Sheila Mello” e “Gugu”) e um predicado verbal composto pelo verbo “enterrar”, seguido do objeto direto “Faustão”. Como seus leitores estavam concluindo o ensino médio, o esperado era que tivessem hábito de realizar análises análogas a esta há sete ou oito anos.

Do mesmo modo, o conhecimento cultural dos alunos não parecia oferecer lacunas que tivessem dificultado a interpretação. A julgar pelas manifestações afetivas geradas pela notícia da suposta morte, todos conheciam o apresentador de televisão Faustão. Desse conhecimento, pode-se depreender que conhecessem também seu colega Gugu, também apresentador de televisão, e a dançarina Sheila Mello, que, à época em que esse episódio ocorreu, estava fazendo bastante sucesso.

O campo semântico no qual a manchete foi produzida, no caso, a rivalidade entre programas que são exibidos no mesmo horário, é, também, bastante popular entre os jovens dessa faixa etária. A guerra pela audiência travada pelas grandes emissoras televisivas em nosso país faz parte do seu repertório de conversas. Assim sendo, o que leva os adolescentes a terem apreendido o sentido do texto lido de modo literal, não condizente com as especificações contidas no projeto textual, no qual o verbo enterrar deve ser interpretado como sendo uma metáfora de “vencer por muitos pontos”? Na direção de obter uma compreensão inicial deste fenômeno, vamos recorrer a dois textos, o primeiro do campo da linguística e, o segundo, da psicanálise.

Interessado em aprofundar a discussão que procura estabelecer relações entre as variedades linguísticas e o ensino da Língua Portuguesa, Barzotto (2004) realizou uma proposta que, em nossa avaliação, levava em conta a possibilidade do advento da *Língua Espreada*: incorporar, na aula de Língua Portuguesa, as variedades já praticadas pelo aluno antes do início de seu curso de Língua Portuguesa.

Um exemplo apresentado pelo autor permite uma aproximação mais confortável de seu conteúdo. Barzotto (2004) sugere que os professores solicitem a construção de uma narrativa com a seguinte especificidade aos seus alunos: inventar personagens falantes de variedades diferentes.

Para ele, incorporar as variedades já praticadas pelo aluno seria uma prática que apresentaria vantagens sobre três possibilidades mais comumente encontradas na sala de aula de Língua Portuguesa (respeitar, valorizar e adequar). A primeira é respeitá-las, posição julgada pelo autor como sendo uma aquiescência tácita do desrespeito a elas. A segunda é valorizá-las, posição julgada pelo autor como aquela tomada por quem se julga em condições de aumentar o valor da variedade alheia, ou seja, atribui a si mesmo uma condição de superioridade. A terceira é a de adequar, ou, mais especificamente, propor o ensino de qual variedade seria supostamente a mais adequada para cada contexto. Barzotto (2004) alerta para o fato de que esta postura também reforça a ideia de inadequação no falante que não usa a variedade de prestígio, pois, evidentemente, aquelas que ele já pratica serão decretadas válidas apenas em contextos intimistas ou informais.

Se examinarmos as três práticas às quais Barzotto (2004) se opõe, podemos notar que elas têm um traço em comum: configuram uma prática na qual a língua “correta” permanece sendo a do outro, restando ao falante combater a sua própria para que, um dia, no futuro, passe a falar bem.

Como esse futuro não é garantido (em primeiro lugar porque o ser humano é mortal e, em segundo, porque uma pessoa pode não chegar a aprender o que lhe está sendo ensinado) vemos que o falante que se submeteu a uma das três práticas se expôs a um risco incomensurável: abrir mão do registro linguístico que lhe garantia alguma fluência sem chegar a construir nenhum modo de dizer que possa vir a servir de substituto.

Decorre desta conclusão o fato de considerarmos que a proposta do autor consiste em uma das alternativas pedagógicas viáveis para a superação da *Língua Espirada*: **incorporar**, na aula de língua portuguesa, quaisquer das variedades já praticadas pelo aluno, atribuindo-lhes o mesmo valor do que qualquer das outras variedades que nos propusermos a ensinar.

A partir dessa postura, o trabalho em sala de aula propiciaria um espaço para explorar a produtividade daquilo que, nas palavras do autor, podemos pensar, metaforicamente, como sendo o “corpo da língua”, composto por todas as suas variedades e não com fragmentos que não chegam a fazer “um” e condenam o falante a não ter os recursos expressivos mesmo na presença de intenções comunicativas, intelectuais ou estéticas por meio do uso da linguagem. Dizendo de outro modo, essa proposta permite ao falante sentir-se implicado em seu próprio modo de expressão.

Baseado em trabalho anterior (Barzotto 2002), no qual defendeu a existência, por parte dos brasileiros, de um sentimento de que, em nosso país, não temos uma língua, percepção esta oriunda do truncamento da construção de uma língua brasileira pela imposição da portuguesa, em 2013, Barzotto deu continuidade a uma reflexão que agrega a nossa.

Percebendo que essa emoção poderia abrir um campo propício para a **adição de fragmentos** da língua portuguesa, ao invés da construção de uma unidade linguageira mantida por meio do esforço contínuo do falante, Barzotto (2013 no prelo) explicou essa fragmentação por meio da seguinte hipótese: ela seria gerada pela impossibilidade, de boa parte dos brasileiros, de identificar-se com a chamada Língua Portuguesa, posto que as variedades que eles praticam não são passíveis de se verem refletidas no espelho. Deixemos que o autor descreva como, em sua avaliação, esse truncamento é gerado:

[...] não tendo sua variedade materna reconhecida entre as componentes da língua nomeada com a expressão Língua Portuguesa, o falante vai absorvendo outra, fragmentariamente, que estou chamando de “língua materna postiça”, ou seja, recebida de um círculo social que não foi o primeiro, no qual entrou na ordem da linguagem, constituindo-se em sujeito. (Barzotto 2013, no prelo).

No excerto que acabamos de transcrever, a noção de “língua materna postiça” é o que mais se aproxima de nossa *Língua Espraiada*. Tanto em um quanto em outro conceito, está pressuposta uma impossibilidade, por parte do sujeito falante, de aceitar, *de modo subjetivado*, as variedades ou línguas que lhe permitiriam encontrar modos de colocar sua singularidade no mundo.

Em nosso modo de dizer, como a comunidade que recebe o falante não lhe dá o devido lugar, valorizando-o, ele tende a reagir por meio de um capricho vingativo e nunca chega a entender, nas palavras de Lacadée (2006) que a autoridade da língua é a mesma sobre todos os falantes, independente de sua escolha pessoal. Permitindo-nos a informalidade, no afã de *ferrar* o outro, a quem se identifica, ele acaba *se ferrando*.

Para evitar o fenômeno da *Língua Espraiada*, seria necessário que nós, os professores de Língua Portuguesa, pudéssemos assumir, e mostrar aos nossos alunos, que *todas as línguas, em todas as suas variedades, são postiças*. Apoiando-nos nas palavras de Jacques Lacan (1975-1976[2007, p. 92]), afirmamos a necessidade de dar a ver que “a fala é um parasita, que a fala é uma excrescência, que a fala é uma forma de câncer pela qual o ser humano é afligido”. Só ao perceber a radicalidade dessa condição humana poderíamos – sem qualquer necessidade de abrir mão de qualquer variedade de nosso interesse – por assim dizer, assumir o nosso “acervo de posições” como parte da condição comum a todos.

Com relação à psicanálise, referimo-nos à constituição do sujeito apresentada pelo psicanalista francês Jacques Lacan em seu famoso “Grafo do desejo” (Lacan 1960[1996]). Comentando como a submissão do homem à linguagem faz dele um sujeito desejante, Lacan mostrou que esse processo, conhecido como assujeitamento, torna a pessoa dependente do regime de significação para poder circular socialmente.

Assim, para as pessoas que passaram pela normatização edípica, ou seja, foram inseridas nas sociedades que se organizam por meio da lógica cartesiana, o deslizamento constante dos significantes que constitui a metonímia é detido pelo “*point de capiton*”, uma amarração a um sentido passível de ser compartilhado.

Seu advento coloca locutor e seu interlocutor na mesma matriz de significação. É ele que impede o sujeito neurótico ou o dito normal de se comprazer de usar a linguagem com a mesma liberdade com que o louco se serve dela. Se alguém diz, por exemplo, “*Estou com sede, me traga um copo de...*”, não é necessário terminar a frase para que quem a escuta proíba-se de completá-la com elementos tais como “*parafusos*”, “*carros*

*esportivos*” etc. Para não ser considerado maluco, ele deverá necessariamente completá-la com palavras do mesmo paradigma que água (*refrigerante, vinho, aguardente* etc.)

A partir desse trabalho de Lacan (1960[1996]), estamos aqui afirmando que a funcionalidade do *point de capiton* permite ao sujeito servir-se de sua língua materna de modo a, digamos, soar tão sensato como todos os outros. É essa funcionalidade aquilo que impede o advento da *Língua Espraiada*.

Na outra ponta, quando por algum motivo qualquer (motivos esses que deverão ficar mais claros ao longo deste trabalho), essa amarração torna-se frouxa, a metaforização não se dá. Assim, ela não chega a impedir que o deslizamento metonímico gere efeitos de sentido pouco congruentes com a situação comunicativa como um todo.

É por esse motivo que a invenção de modos de formar professores de Língua Portuguesa que possam inventar soluções para o advento da *Língua Espraiada* tornou-se imperativo para que seu ensino-aprendizagem continue tendo chance de ser bem sucedido. Eis o que nos levou a mencionar o conceito de “responsabilidade” no contexto de formação de professores.

O filósofo alemão, Hans Jonas, homem à altura de seu tempo, ensina-nos que o objeto da responsabilidade é algo que, como tal, pode ser perecível (Jonas 2006, p. 15). Nesse contexto, então, o que deveria ser objeto da nossa responsabilidade? Certamente não a língua em si, posto que, mesmo se o estado atual do que hoje conhecemos como a Língua Portuguesa deixar de existir, ele persistirá como substrato de sua forma futura. Provavelmente, também não aos professores desta língua e mesmo seus formadores. A história mostrou-nos que, se com as mudanças sociais, muitas profissões deixam de existir, esse não foi o caso da profissão docente.

O que, então, é algo perecível e está em risco, a ponto de merecer ser elevado ao estatuto de objeto de nossa responsabilidade? Para todos aqueles que prezam a escola como um espaço no qual as pessoas possam aprender a utilizar sua língua materna para falar, ler e escrever enunciados que se sustentem do ponto de vista da lógica cartesiana, a consideração de exemplos como o da morte do apresentador Faustão mostra que, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa hoje, não estamos longe de um contexto no qual seja pouco razoável utilizar a palavra “perecível” para designar a possibilidade de encontrar as palavras por meio das quais seja possível dar testemunho público de nossa singularidade sem que ele entre em choque com as regras da cultura.

Tentar encontrar uma medida de fazer passar nossa palavra no mundo consiste em uma posição ética, nomeada por Julien (1996, p. 11) como *a ética do bem-dizer*: a

utilização de um saber que, por ser tomado pelo sujeito no registro da lei, é aceito sem ser questionado, tornando-se, desse modo, um instrumento subjetivado de sua expressão singular.

A *Língua Espraiada* é o efeito da antítese da ética do bem-dizer. Ela surge da produção de falantes que ou não sabem ou não querem ou, ainda, não têm os meios de realizar as operações discursivas com e sobre a linguagem. Resulta, portanto, da impossibilidade de levar a cabo uma reflexão que toma os recursos expressivos como seu objeto, em especial, aqueles a que João Wanderley Geraldi, apoiando-se em Culioli (1990, 1999), chama de atividades epilinguísticas, as quais são vinculadas ao processo interativo, e que, portanto, exigem o outro, ou sua interiorização (Geraldi 1991).

Na impossibilidade de tomar os recursos expressivos como objeto, é como se a língua tivesse uma autonomia com relação ao falante que, privado dos meios de refletir a seu respeito, realiza interpretações tão disparatadas quanto os leitores que transformaram um apresentador de programa de televisão e uma dançarina em coveiros responsáveis por prestar serviços fúnebres a outro apresentador.

A análise das produções textuais de sujeitos de faixas etárias variadas, submetidos a graus de escolarização diversos mostra que, em maior ou menor medida, a *Língua Espraiada* não consiste em um fenômeno isolado. Ao contrário, parece estar ganhando contorno de epidemia. Sua característica é levar o falante a se mostrar incapaz de incluir o que deveria (conhecimentos enciclopédicos e pragmáticos, por exemplo) no cálculo do sentido.

As vítimas da epidemia da *Língua Espraiada* sofrem de um tipo bastante localizado de dificuldade de leitura: os efeitos de estilhaçamento na compreensão de uma dada sequência verbal que leva a leitura a ser realizada de modo fragmentado. Seu modo de utilizar a língua leva-os, ao confrontarem-se com um segmento linguageiro, a agarrarem-se em uma parte e, preso nela, fazer com que a leitura permaneça literal e fragmentada. Na *Língua Espraiada*, é como se cada palavra ficasse em curto-circuito.

Para dar a ver como tal curto-circuito configura-se, examinemos mais detidamente os jovens leitores da manchete a respeito de Faustão que aqui tomamos como exemplo inicial. Ao ler enunciados banais, permanecem, tais como as crianças pequenas, presos em uma leitura metonímica. Por esse motivo, a metáfora contida em “enterrar” escapa-lhes.

As consequências dessa epidemia são dramáticas não só para a leitura em si, mas também para a produção intelectual como um todo. Tomemos, por exemplo, uma

ocorrência que, infelizmente, é bastante comum: a utilização de um fragmento escrito por um autor famoso qualquer para sustentar ideias que são contrárias às aquelas defendidas por quem escreveu o texto.

Um exemplo: em seu trabalho de conclusão de curso um aluno de Letras afirma que, para Bakhtin (1988, p. 104), todo “o trabalho de pesquisa reduz-se ao estudo das relações imanentes no interior do terreno da enunciação”. Por ser relativamente conhecedor do trabalho do linguista russo, o docente que se depara com essa afirmação sente-se perplexo. Como ela vem com a data, as referências e a página onde se encontra, tudo indica que a citação deve estar certa, mas o docente não pode acreditar que Bakhtin tenha escrito isso.

Por acreditar no ser humano, considera a possibilidade de se tratar de ignorância sua e vai até a obra citada conferir a citação. Localiza a página e a frase. Por incrível que possa parecer, foi copiada de modo correto. Entretanto, ao recolocá-la no parágrafo de onde foi retirada e ao ler as frases escritas imediatamente antes e depois, não demora a perceber que essa frase, justamente, consiste em uma crítica à redução feita pelos pesquisadores da linguística que, limitando-se ao estudo do período, não conseguem abordar os problemas da composição do discurso...

Estamos, de novo, no campo da *Língua Espirada*. Na produção intelectual, quando esse campo advém, não fica pedra sobre pedra. Conceitos, autores, articulações, tudo cai sob os efeitos de uma erosão que, incidindo diretamente na possibilidade de articulação do saber, priva o professor que se forma dos instrumentos teóricos por meio dos quais poderia apreender os objetos de pesquisa de seu interesse.

Posto isso, é necessário esclarecer, preliminarmente, que ao contrário do que possa parecer, este estudo não tem um tom saudosista. Não se trata aqui de pensar que o fim de um mundo (aquele regido pela lógica cartesiana, paterna, propícia à metaforização) é o fim do mundo. Trata-se, agora, de considerar essa transformação como uma grande oportunidade para inventar outros mundos que nos sejam mais convenientes.

É neste ponto que faremos recurso à psicanálise de orientação lacaniana, mais especificamente, ao período de sua elaboração que ficou conhecido como a *segunda clínica de Jacques Lacan* (1970 a 1981). Nesse ponto, duas ressalvas se fazem necessárias. A primeira é que, ao contrário do que possa parecer para alguns leitores, em momento algum a psicanálise foi mobilizada, na realização da pesquisa, como uma instância desde onde extrair orientações de como um educador deveria agir. Para nós, ela

funcionou como chave de leitura, cabendo à própria prática fornecer respostas a respeito de seus impasses.

A segunda, por sua vez, refere-se à polêmica existente entre alguns dos estudiosos a respeito da data mais adequada para funcionar como organizador para a periodização da obra de Lacan. Embora amplamente conhecedores a seu respeito, ela não nos interessa minimamente. Para nós, o recurso às datas foi utilizado para marcar a posição ética do psicanalista francês. Por estar atento a essas mudanças sociais antes mesmo que elas fossem cantadas aos quatro ventos, Lacan levou em conta as transformações na relação dos sujeitos com a linguagem e produziu uma teorização condizente com um tempo no qual o simbólico não tem mais primazia.

De modo apressado e incompleto, posto que já se encontrava em idade avançada, o psicanalista ofereceu-nos como herança uma elaboração potente o suficiente para ajudar-nos a passar as produções desviantes de nossos alunos pelo filtro da globalização. Ao fazê-lo, poderemos deixar de recorrer a um raciocínio condizente apenas com um mundo ainda organizado pela função paterna.

Antigamente, nós julgávamos saber como interpretar essas produções. Se a pessoa apresentasse problemas ortográficos, atribuíamos a causa disso a um resquício da oralidade; se apresentasse problemas morfológicos ou sintáticos, dizíamos que isso se devia ao fato de que, na família do aluno, utilizava-se outro registro que não o da língua padrão para falar. Se o aluno não compreendesse a aula, dizíamos que cabia ao professor se aproximar da realidade linguística e discursiva do aluno.

Em poucas palavras, estávamos convencidos de que, com um pequeno acréscimo de conteúdo ou ajuste de registro, o fechamento garantido pelo *point de capiton* poderia ser restabelecido. Acreditávamos nas explicações que tinham uma chave de leitura cartesiana, paterna. A crença social nessa chave de leitura pode ser vislumbrada em um bordão que ganhou força de dito popular: “Freud explica”.

O problema que se apresenta na atualidade é que, em uma escola que deixou de ter a força social que tinha antigamente, Freud já não explica mais. Para que a psicanálise possa continuar servindo de auxílio à educação, portanto, é mais do que nunca necessário encontrar aplicações pertinentes para a obra que Jacques Lacan deixou inacabada: a clínica do real. Empenhar-se nessa obra, construindo um diálogo fundado além do Édipo, parece-nos o melhor antídoto contra um cenário que, de outro modo, anuncia-se sombrio.

Mas por que dar centralidade à dimensão da responsabilidade nesta reflexão que se inscreve no campo dos estudos a respeito da formação de professores de Língua

Portuguesa? Por acreditarmos, com Hans Jonas, que, acima de qualquer outro, é o sentimento de responsabilidade aquele que, privilegiadamente, pode levar-nos a envidar os esforços necessários para colaborar na existência do objeto por meio da nossa ação. Quando nos sentimos responsáveis por alguém ou alguma coisa, a reivindicação da continuidade de sua existência se impõe em nós, explica Jonas (2006).

Este trabalho, portanto, é a expressão de nossa responsabilidade enquanto formadores de professores de Língua Portuguesa. Sua intencionalidade é a de se prestar a configurar um dos instrumentos da ação por meio da qual esperamos reivindicar a continuidade da existência de um modo de formar professores de língua materna competentes o suficiente para não deixar que a *Língua Espraiada* torne sua docência inviável. Em outras palavras: caso deseje ser bem sucedido na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa, o professor precisa tomar a construção dos meios que permitam ao aluno manter uma relação consistente com sua língua materna como objeto de sua responsabilidade.

Para a realização do trabalho, propusemo-nos a tomar como *corpus* materiais coletados no âmbito de projetos coletivos de pesquisa dos quais participamos. Primeiramente, destacam-se aqueles ligados à formação de professores de Língua Portuguesa, a saber: 1) *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*;<sup>1</sup> e 2) *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente*,<sup>2</sup> por meio do quais se intencionou compreender as práticas de formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna e os saberes produzidos a esse respeito na contemporaneidade. Ambos os projetos permitiram verificar como esses docentes representam suas práticas.

Tais projetos tiveram como foco as representações a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa e de seu ensino-aprendizagem, por meio do estudo das práticas e saberes atualmente mobilizados em disciplinas que estabelecem vínculos entre os conteúdos específicos de Língua Portuguesa e o ensino. Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, essa disciplina é denominada Metodologia do Ensino de Português – MELP.

---

<sup>1</sup> Aprovado no Edital Procad-NF N° 08/ 2008 da CAPES, proposto pelo programa de Pós-graduação em Educação do CCSO/UFMA, tendo como Associada I o programa da FE/USP e Associada II o programa de Pós-Graduação em Letras do CAMEAM/UERN.

<sup>2</sup> Apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão-FAPEMA.

O segundo, de responsabilidade do *Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, visa a investigar as vicissitudes do texto como processo. Para tanto, no ano de 2008, a organização de um banco de dados contendo versões de textos foi iniciada. Enquanto escrevemos estas linhas, a organização ainda se encontra em curso, sendo que o banco foi dividido em duas grandes seções: manuscritos universitários e manuscritos da escola básica.

Com relação aos últimos, não houve interesse em investigar detidamente. Limitamo-nos, à medida em que o banco de dados era composto, a selecionar peças que, de algum modo, ajudavam a elucidar o fenômeno da *Língua Espraiada*, seja por mostrar sua ocorrência, seja por, ao contrário, exemplificar alguns de seus antídotos.

Com relação aos primeiros, por sua vez, além dos manuscritos do relatório de iniciação científica e da dissertação de mestrado, o *corpus* é composto por todo material produzido por cada pesquisador no período em que cursou o nível de estudo durante o qual doou o material, tais como: resumos dos congressos dos quais participou, resenhas de textos, trabalhos para disciplinas, anotações manuscritas, anotações do orientador etc. Todos os documentos foram doados ao banco de dados por quem os produziu, sendo que, na maioria dos casos, o próprio informante realizou uma organização prévia no material.

Tomamos como objeto de análise a seção do banco de dados que reúne as versões de trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores em formação na área de humanas, trabalhos de fim de curso, relatórios, dissertações etc. Para tanto, mobilizamos a psicanálise em nossa pesquisa a respeito da escrita.

Ao fazê-lo, vamos, aqui, na mesma direção de Leite (2007), para quem a “relação da escrita ao inconsciente é tecida e se sustenta pelo viés da estrutura, mais especificamente, da estrutura da linguagem”. (Leite 2007, p. 303).

Baseada em Lacan (1977[1984]), a autora entendeu ser necessário, primeiramente, “diferenciar de modo preciso o processo que sustenta a confecção de um texto da estrutura que o condiciona”. Para tal fim, o primeiro passo seria admitir a existência de um “hiato incomensurável e irreduzível entre a obra e o que o autor eventualmente dela elabora como processo de produção”. (Lacan 1977[1984, p. 301]).

Para Leite (2007, p. 305), “não se trataria de pensar o texto como sendo ou estando velado, mas sim como o próprio tecido do velamento”. Assim, o texto a ser analisado não deve ser tomado como um romance, mas, sim, no estatuto de poesia. Para ela, no exercício de escrever, há uma disjunção correlacionada com a verdade (da ordem consciente, vinculada à lógica cartesiana) e a famosa distinção feita por Lacan entre o saber (da ordem

do inconsciente). Por este motivo, ainda na avaliação da autora, “o texto escrito coloca o equivalente do inconsciente por forjá-lo em suas dobras, em seus desvios” (Leite 2007, p. 305).

Em nossa pesquisa, estamos levando esta ressalva em conta. Seja quando tomamos produções individuais como objeto de análise, seja quando cotejamos versões em busca da reconstrução do traçado por meio do qual um texto veio a ser concebido, buscamos, justamente, reconstruir a singularidade da forma como veio a ser escrito.

De todo modo, por meio do esforço empreendido ao longo da pesquisa, não temos qualquer tipo de pretensão de fazer com que a verdade do desejo inconsciente de quem escreve seja revelada. Nosso esforço não é clínico, mas, sim, educacional. Trata-se de levar em conta a hipótese do inconsciente freudiano (e tudo o que dela se deriva) para refletir, especificamente, a respeito das relações entre a língua, a escrita e a pessoa que escreve.

Nossa abordagem investigativa dos fenômenos da contemporaneidade leva em conta, portanto, aspectos de três áreas distintas: a educação, a linguística e a psicanálise lacaniana. Da **educação**, privilegiamos uma preocupação acentuada com o aspecto formativo das novas gerações que, em nossa avaliação, deveria ser a tônica das escolas. Separando o aspecto técnico do repasse de conhecimentos da faceta ética da influência deliberada exercida pelos adultos nas constituições das subjetividades, compreendemos que cabe à escola responsabilizar-se por um projeto pedagógico que resulte na possibilidade dos alunos ressignificarem a herança cultural que lhes legamos. Em outras palavras, levando em conta o fato de que somos mortais e, portanto, responsáveis pela acolhida de nossos sucessores no mundo, temos clara a premência de preparar nossos alunos para “a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt 1961[2000, p. 247]).

Da **linguística**, servimo-nos, em especial, de aportes que nos permitem compreender, com maior propriedade, como se dão a leitura e a escrita. Com relação à leitura, aprendemos com os linguistas de inspiração cognitivista que saber interpretar um texto levando em conta suas marcas linguísticas e discursivas é um processo que necessita, por parte de quem lê, a conquista da capacidade de fazer antecipações em busca da investigação de como os sentidos são construídos em um dado texto.

Em especial, mas não exclusivamente, temos buscado verificar o que facilita ou dificulta que os alunos façam três tipos de antecipações: 1) as **sintáticas**, aquelas que possibilitam determinar como os elementos da linguagem devem estar relacionados uns aos outros; 2) as **semânticas**, que envolvem a maneira como as coisas designadas pelas

diferentes peças da linguagem estão relacionadas na comunidade interpretativa do autor do texto; e, por fim, 3) as **pragmáticas**, que se relacionam a como a linguagem é utilizada em ocasiões particulares em cada uma das diferentes comunidades linguísticas.

Com relação aos estudos discursivos que se voltam ao estudo da escrita, temos tentado dar consequência às construções que Sírio Possenti (2002) tem feito a respeito da autoria na escola. Postulando a necessidade de que a noção de autoria seja redefinida quando se trata de analisar textos escritos em contexto escolar, Possenti defende que a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa. Postula que os indícios a serem levados em conta para que se fale de “autoria” são duas categorias discursivas: dar voz aos enunciadores e manter distância. Avalia que “a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dá sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição”. (Possenti 2002, p. 109).

Da **psicanálise**, por fim, vimos centrando-nos na tentativa de dar consequência às formulações a respeito das novas configurações psíquicas que foram realizadas a partir da década de 1970. Compreendemos a constituição da subjetividade humana como um processo profundamente marcado pela comunidade interpretativa, sendo, portanto, sujeito às contingências que escapam a rede simbólica das significações.

Por esse motivo, em seus últimos trabalhos, nos quais discorre a respeito da invenção de um estilo como obra de um sujeito que pôde se afastar dos sentidos pré-construídos, Jacques Lacan abandonou a noção de sujeito do desejo inconsciente e forjou o conceito de *falasser*: ser que fala com o seu corpo e pode ser responsabilizado por suas escolhas mesmo na ausência de reguladores externos (Lacan 1972-1973[1982]).

Neste momento, o importante de reter é que o *falasser* não tem uma regulação natural. Também, não é mais, necessariamente, regulado por meio dos grandes cânones das sociedades patriarcais. Assim sendo, quando se trata de pensar a educação que seria a mais apropriada para acolher as novas gerações, há que se estudar, detalhadamente, os seus modos de satisfação. Este estudo, por sua vez, permite a construção de um modo de endereçamento a eles que lhes implique em sua *responsabilidade subjetiva*.

No quadro 1, a seguir, estão expostos aqueles dados que foram utilizados, mais sistematicamente, na realização da pesquisa que deu origem a este volume.

INFORMANTE	TIPO DE PRODUÇÃO	Nº DE ARQUIVOS	Nº DE PÁGINAS
Bridget	Relatório de Iniciação científica; e Dissertação de Mestrado	463	4.177
Pietra	Dissertação de Mestrado	165	3.174
Louise	Relatório de Iniciação científica; e Dissertação de Mestrado	355	6.805
Total:		983	14.156

Quadro 1: Composição do corpus da pesquisa realizada em manuscritos universitários

Selecionamos as versões de trabalhos acadêmicos escritas entre 2005 a 2010 por quatro informantes. Todas estavam na faixa dos vinte e tantos anos quando os dados foram coletados. Com pequenas variações, tiveram uma formação parecida, em Universidade Pública Estadual: graduação em Letras e Mestrado em Educação.

Julgamos que estudar a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa era premente, pois, em suas mãos, estava a possibilidade de fazer face à *Língua Espraiada*. Para nós, só as pessoas que se pautam pela ética do bem-dizer podem auxiliar os outros a fazerem a conquista que, um dia, tiveram as condições de efetuar. De modo análogo, pareceu-nos importante avaliar a formação de jovens pesquisadores que, um dia, vão atuar no campo do ensino de uma língua materna. Pensávamos que era urgente localizar e, se necessário, tratar, as dificuldades de utilização da língua materna, pois, caso o próprio pesquisador seja vítima da *Língua Espraiada*, como poderá pesquisar esses fenômenos quando se deparar com eles?

Para não nos alongarmos em conceituações neste momento inicial de apresentação do trabalho, já que, dadas as nuances deste percurso, esta exposição exigiria um fôlego maior, é importante considerar que a existência do inconsciente durante a realização de uma pesquisa implica levar duas premissas em conta de forma irreduzível.

A primeira é a necessidade de abrir mão de uma compreensão total dos fenômenos estudados. Como o inconsciente, tal qual o compreendemos, é efeito de linguagem (e, portanto, constitutivamente opaco e sujeito a toda sorte de equívoco), há um cerne de não-saber irreduzível em toda explicação ou construção teórica. Freud chamava esse cerne de “castração”, tendo praticamente organizado toda a psicanálise em torno da impossibilidade de ultrapassar o rochedo que compromete a tentativa de estabilização das verdades e das certezas em torno das quais se organiza o discurso pedagógico e a pesquisa a seu respeito.

A segunda se relaciona com a possibilidade de invenção de um estilo singular de escrever e sua correlação com a possibilidade, por parte de cada qual, de tolerar a angústia

de se defrontar com a parte de si próprio que, por ser inconsciente, é inteiramente desconhecida do sujeito falante. Assim, quanto mais uma pessoa consegue suportar a irrupção do que de si próprio, daquilo que, por ser único, não é facilmente compartilhável com os semelhantes, ele pode reconhecer, nas quebras do que escreve, matéria-prima para dar origem à criação. Conclui-se desta afirmação que aprender a escrever passa pela tentativa (bem sucedida) de aprender a ler o que se depositou no suporte gráfico de modo involuntário.

Posto isso, eis-nos em condições de formular, de modo sintético, o encadeamento das ideias que deram origem à tese em torno da qual este texto está organizado:

- 1) Para ser reconhecido como leitor e escritor proficiente é necessário que um sujeito possa articular os eixos sintagmáticos (metonímico) e o paradigmático (metafórico);
- 2) Ao fazê-lo, a interpretação que ele dá a um enunciado qualquer é limitada pelo *point de capiton*, ou seja, leva em conta o projeto enunciativo do locutor;
- 3) A possibilidade de levar em conta o projeto enunciativo alheio se abre para os falantes que sofreram os efeitos daquilo que a psicanálise chama de castração, processo que os leva a ser pautados pela lógica cartesiana (paterna);
- 4) As mudanças sociais que experimentamos nas últimas décadas têm tornado esta condição, relacionada à construção da ética do bem-dizer, a exceção e não a regra;
- 5) Em consequência da utilização das palavras em curto-circuito, e da prevalência da fragmentação, estamos assistindo ao advento do fenômeno da *Língua Espreada*;
- 6) Ao dar origem a leituras muito desviantes, a *Língua Espreada* coloca a própria elaboração intelectual em risco, torna precível a própria produção intelectual universitária, nos moldes que conhecemos; e
- 7) Se, por um lado, as mudanças sociais podem levar alguém a se perder a ponto de (des)organizar suas produções na *Língua Espreada*, por outro, as oportunidades que se abrem de tratar essa desorganização para quem tem coragem de tomar as rédeas de sua vida em suas próprias mãos são incontáveis. É neste ponto que a *responsabilidade subjetiva* dos professores se faz necessária.

Nossa reflexão está dividida em cinco capítulos. No primeiro, no qual nos propusemos à realização de uma discussão ética, tendo dado a ver algumas diferenças sociais entre as sociedades cuja organização é prioritariamente patriarcal e a que vivemos,

discutimos qual deve ser o objeto da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa tendo em vista os desafios do seu tempo.

No segundo, após, por meio de exemplos, aprofundarmos os contornos dos principais desafios a serem enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa que tem um compromisso com a formação das novas gerações e entende sua prática como uma instância privilegiada na direção da expressão singular, apresentamos uma proposta de política de formação que, ao mesmo tempo, considera o rigor dos métodos e técnicas e o frescor dos interesses e paixões de cada qual.

No terceiro, dedicado ao maior detalhamento do que estamos chamando de *Língua Espirada*, primeiramente apresentamos uma saída teórica para esse estado que parece sinalizar a presença de alunos que não conseguiram levar a bom termo a tarefa singular de encontrar pontos de amarração desde onde orientar suas existências e, então, apresentamos alguns “antídotos” para esse fenômeno.

No quarto, partindo da premissa de que é impossível ensinar alguma coisa que não se tenha previamente aprendido, analisamos os modos por meio dos quais jovens professores de Língua Portuguesa se relacionam com a própria escrita. Em especial, analisamos como se entabula a relação pedagógica entre mestrandos e doutorandos e seus orientadores.

No quinto e último capítulo, discutimos diversos aspectos relacionados com a formação de professores de Língua Portuguesa, privilegiando duas facetas que, muito raramente, são mobilizados na área da educação: a vergonha íntima, sentimento que leva uma pessoa a não ceder frente às contingências, mesmo quando, aparentemente, existe um jeito mais fácil; e a coragem, afeto que, impelindo cada um de nós a ousar novas soluções, tira-nos do imobilismo e dá origem à criação e a *responsabilidade subjetiva*.

# 1 O professor de Língua Portuguesa e seu objeto (fragmento)

*Será caso de jogar a toalha?*

*[...] uma revisão ética é possível, [...] um juízo ético é possível, o qual apresenta essa questão com seu valor de Juízo final – Agiste conforme o desejo que te habita?*  
*Jacques Lacan, O Seminário. A Ética da Psicanálise, 1959-1960[1998]).*

Se atentarmos para o imaginário a respeito da escola pública brasileira, um cenário catastrófico se delineia. É possível descrevê-lo. Carteiras quebradas, paredes rabiscadas, lâmpadas queimadas, lousas onde é impossível dar forma ao traçado de giz e ventiladores que não giram não são elementos estranhos para quem visita algumas das salas de aulas de uma escola pública qualquer em nosso país.

Alunos desinteressados, apáticos, aparentemente incapazes de se concentrar na mesma atividade por mais de meia hora – abertamente desrespeitosos com seus professores e com os colegas, mais interessados no novo corte de cabelo da celebridade televisiva da vez do que nos conhecimentos que a escola lhe oferece – costumam frequentar essas salas, onde, com desenvoltura, deixam rastros de sua passagem na forma de lixo espalhado pelo chão.

Com relação aos professores, esse imaginário é igualmente desalentador: pessoas precocemente envelhecidas, irritadas, exaustas pelos malabarismos que precisam fazer para pagar as contas no fim do mês. Recordam-se de professores ignorantes, como, por exemplo, dos 3.000 professores da Rede Estadual da Educação de São Paulo que, em 2009, não acertaram uma única questão sobre a matéria que deveriam dar em sala de aula. Chega-se, até, a se lembrar do título do artigo que Gilberto Dimenstein escreveu a esse respeito: *Professor Nota Zero*.

Infelizmente, esse cenário é reforçado por amostras de textos que nos são trazidas pelos professores que procuram cursos de formação em exercício em busca de modos de trabalhar que gerem melhores resultados. Após os nove primeiros anos de escolarização básica, e mesmo mais tarde, estamos formando alunos incapazes de escrever três linhas sem erros de ortografia e de gramática.

Fomos, também, formando escritores bastante afeitos a produzir textos salpicados, do começo ao fim, por estranhezas lexicais e semânticas do tipo que, a cada ano, são divulgados nas correntes da internet em correntes com títulos sugestivos tais como: *As pérolas do ENEM*. No que segue, apresentaremos um texto que é um exemplo dramático do quadro que acabamos de descrever.

Composto por 11 linhas, foi coletado por uma professora de uma escola pública na capital de São Paulo em 2007. Ela, que estava trabalhando com as histórias de vida dos alunos de sua classe, solicitou que todos produzissem um texto no qual contassem os principais fatos de suas vidas. Seu aluno (um menino, de catorze anos que, à época, era aluno do nono ano da escola básica) redigiu uma narrativa (Texto 1) onde tentou explicar os motivos pelos quais sua família morava na atual residência.

#### Texto 1: Sem título

1 e um vesí que eli não qeria secaza e ele  
2 cotimua a desiguti e ele dricou e eli deu  
3 uma tapa na cara de e aposi. 10 días  
4 els secazarã e vivei velis para cepr e  
5 stivera .2 filhosi e uma dia eli pegou  
6 um o pegeta e natiu um casetada no  
7 cabeso e xegu o policia e levou preza e  
8 o. marido para osititou e ele vai 4 potosi  
9 no cabso e eu vicoeu se um a briro  
10 e di posi vesí um veageni para catoratori  
11 e vieu zasi para sepri.

Ao ler o texto 1, não cremos que o leitor, mesmo dentre os não especialistas, precise de guia para, sem qualquer tipo de ajuda externa, perceber, rapidamente, que alguma coisa não funcionou no ensino de Língua Portuguesa oferecido a esse aluno. Proporcionando uma grande dificuldade à decifração, o texto convoca a quem se dispõe a conhecer a história de vida do aluno lá narrada a trabalhar como se fosse um aventureiro, explorador de terras desconhecidas.

Seguindo nossa orientação, foi essa a atitude adotada pela professora regente, que, tendo sido convencida (com algum trabalho, é bem verdade) a abandonar uma atitude moral, altamente depreciativa com relação à redação, e desesperançada com relação ao futuro de seu autor, conversou com o aluno que produziu o texto, a quem solicitou que o lesse em voz alta, para que uma transcrição diplomática fosse obtida.

Para fins de maior clareza, alguns elementos que foram omitidos pelo aluno foram anotados entre parênteses para proporcionar uma futura retomada que facilitasse o

entendimento do leitor. A versão do texto obtida nessa primeira abordagem exploratória pode ser lida na sequência.

#### Transcrição diplomática do texto 1: Sem título

1 Era uma vez ele (um homem) que não queria se casar. (Por este motivo), (a mulher) e ela  
2 continuou a discutir. Ela brigou e ele deu  
3 um tapa na cara dela. Após 10 dias,  
4 eles se casaram e viveram felizes para sempre.  
5 Tiveram 2 filhos. Um dia, ele pegou  
6 um objeto e partiu uma cacetada na  
7 cabeça (dela). Chegaram os policiais e levaram preso  
8 o marido. Para o hospital ela vai, (levar) 4 pontos  
9 na cabeça. (Assim,) eu fiquei sem abrigo.  
10 Depois, eu fiz uma viagem para Pirapora (bairro de São Paulo onde eu tinha parentes)  
11 e vivi assim para sempre.

A transcrição diplomática permite perceber que, na sua limitação, o aluno se esforçou para cumprir o que foi proposto pela professora. Apresentou uma narrativa escrita na primeira pessoa do singular na qual ficam claros os motivos pelos quais, na época em que o texto foi escrito, ele morava no bairro de Pirapora, na capital de São Paulo.

Vários elementos da história de vida do garoto foram efetivamente apresentados. Ele, cujo nome não conhecemos, é filho de pais separados e tem um irmão. Seu pai casou-se por insistência da mãe, que aceitou se unir a ele mesmo após ter sido alvo de violência física dez dias antes da cerimônia de casamento. Houve um período na relação dos pais em que chegaram a ser felizes, até que o homem renovou as agressões, dessa vez, envolvendo o uso de um objeto. Com a prisão do pai e a hospitalização da mãe, o menino se viu temporariamente acolhido por parentes, mas, passado o tempo, esta acolhida tornou-se permanente.

Quando conseguimos decifrar o que está efetivamente escrito na superfície textual para tentar participar da construção do sentido, podemos perceber que o garoto produziu um texto com começo, meio e fim, com progressão textual adequada, no qual todos os elementos básicos da narrativa escolar (personagens, enredo, lugar, tempo, complicação e desfecho) estão presentes. O problema é, justamente, conseguir ultrapassar as dificuldades oferecidas pela escrita do garoto para poder participar do sentido do texto...

Considerando que seu autor já tinha 14 anos e, no mínimo, havia passado por quase nove anos de escolarização, será lícito dizer que ele foi efetivamente ensinado a

escrever em Língua Portuguesa? Na direção de responder a essa questão, destaquemos, no quadro 2, os principais problemas gramaticais presentes na narrativa.

Mesmo sem a pretensão de realizar uma análise exaustiva nos desvios apresentados no texto, pode-se ver que praticamente todos os níveis da estruturação linguística encontram-se truncados, posto que o garoto praticamente se utilizou de uma variedade singular da língua portuguesa durante a redação.

Nesse ponto da reflexão, julgamos importante retomar a hipótese de que, em um trabalho anterior<sup>3</sup>, utilizamos para explicar a posição subjetiva das vítimas dessa dificuldade ao utilizar no título do trabalho a palavra *idioglossia*. A medicina utiliza esse termo para designar certo uso da língua, muito comum entre gêmeos, que consiste na articulação de sons vocais sem sentido. Compreendendo, com Freud, que a fala ininteligível está relacionada à condição do ego de se satisfazer fechado em si, podemos utilizar suas palavras para nomeá-la: “Denominamos esta condição de ‘narcisismo’ e essa forma de obter satisfação de ‘auto erótica’”. (Freud 1915, p. 139)

As manifestações dessa dificuldade são as mais variadas. Referimo-nos, por exemplo, aos alunos que se recusam a escrever, aos que se declaram inibidos em frente à tela do computador ou à folha em branco, aos que entregam ao professor um texto muito aquém das exigências para a faixa etária ou nível de escolarização ou, ainda, àqueles cuja língua na qual a produção escrita foi construída só deixa de parecer digna do termo *idioglossia* quando, estimulados por seu professor, eles “traduzem” o que apenas em sua avaliação estava escrito no texto.

É como se eles esperassem que o seu leitor tivesse vindo de fábrica equipado com a “tecla SAP”. Não compreendem que “escrita é [...] um fazer que dá suporte ao pensamento” (Lacan 1975-1976[2007, p. 140]) e, portanto, não a colocam para trabalhar a seu favor.

No quadro 2, pode-se ver como este aluno específico reinventou, ao seu modo, a Língua Portuguesa:

Área de ocorrência	Problema Apresentado	Troca realizada	Linha
Ortografia	Domínio precário da escrita de fórmula fixa	Utilização de “e um vesí” por “era uma vez”	1
Semântica	Escolha inadequada de item ou expressão lexical	Escolha de “era uma vez” para iniciar autobiografia verídica	1
Ortografia	Transcrição fonética	Utilização de “qeria” por “queria”	1

<sup>3</sup> A reflexão que se segue foi originariamente exposta em “Idioglossias partilhadas: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer” (Riolfi 2012).

Morfologia	Juntura intersegmental e transcrição fonética	Utilização de “secaza” por “se casar”	1
Ortografia	Dificuldade em reproduzir a grafia de dois dos pronomes pessoais do caso reto	Utilização de “eli” por “ele” e de “ele” por “ela”	1
Ortografia	Troca de letras não concorrentes	Utilização de “dricou” por “brigou”	2
Sintaxe	Uso de determinante com gênero diverso do nome a ser determinado	Utilização de “uma tapa” por “um tapa”	3
Sintaxe	Conjugação de verbo em pessoa diversa daquela em que a frase foi formulada	Utilização de “vivei (velis para cepr e)” por “viveram (felizes para sempre)”	4
Ortografia	Sonorização	Utilização de “filhosi” por “filhos”	5
Morfologia	Separação inter segmental. Observa-se, também, a troca de “b” por “p”	Utilização de “o pegeta” por “objeto”	6
Morfologia	Uso de palavra com gênero diverso daquele normalmente utilizado na língua corrente	Utilização de “cabso” por “cabeça”	7
Ortografia	Utilização de ortografia apenas aproximada da palavra pretendida	Utilização de “osititou” por “hospital”	8

Quadro 2: Exemplo dos principais problemas encontrados no texto sem título

Se cotejarmos os exemplos de problemas apresentados no quadro 2 com o sumário de qualquer uma das tantas gramáticas pedagógicas da Língua Portuguesa que são muito facilmente obtidas nas bibliotecas escolares, notaremos que não é possível encontrar nenhum capítulo (morfologia, sintaxe, fonética, semântica, estilística...) que tenha sido estudado com sucesso pelo aluno.

Além dos listados no quadro, podemos, ainda, citar, a) A pontuação inexistente ou mal empregada, como, por exemplo, em “aposi. 10 dias” (após 10 dias), na linha 3; b) As inversões sintáticas que, mesmo não configurando erro gramatical, tornam a leitura mais difícil, como, por exemplo, em “levou preza e o. marido” (levaram preso o marido), nas linhas 7 e 8; e c) Os problemas de referência causados pela inexistência de nomes próprios ou pela utilização de uma versão que não permite o reconhecimento do objeto mencionado na realidade empírica, como, por exemplo, em “catatori” (Pirapora), na linha 10.

Em suma: Após nove anos de escolarização, quando solicitado a escrever um texto simples, o morador de Pirapora não demonstrou um domínio mínimo da gramática da Língua Portuguesa. Poderíamos considerá-lo alfabetizado? Para responder esta questão, tomemos o trabalho de Lemle (1998), um *best-seller* entre as professoras alfabetizadoras, como uma fonte onde podemos colher quais são os saberes que a criança precisa atingir e as percepções que deve realizar conscientemente para conseguir adquirir a escrita.

Para explicar como uma criança chega a dominar a escrita alfabética da Língua Portuguesa, a autora pontua a necessidade de que a criança possa dominar alguns aspectos

prévios à alfabetização e outros inerentes ao processo. Com relação aos primeiros, ela dá centralidade para os saberes e as percepções relacionados com a capacidade de fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, quais sejam:

1. *A ideia de símbolo*: relaciona-se com a própria noção de representação dos sons da fala que está pressuposta na escrita;
2. *A discriminação da forma das letras*: relaciona-se com a percepção de quais traços são relevantes para transformar uma letra em outra;
3. *A discriminação dos sons da fala*: relaciona-se com a possibilidade de saber ouvir os sons da fala, localizando as diferenças;
4. *A consciência da unidade da palavra*: relaciona-se com saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras; e por fim
5. *A organização da página escrita*: relaciona-se com saber organizar os espaços preenchidos e os em branco de uma página de acordo com as convenções sociais praticadas no tipo de texto que está sendo produzido.

Esses aspectos que acabamos de listar são aqueles que, para Lemle (1998), estariam relacionados com a ocorrência daquilo que chama de um “estalo”: o momento em que, sem que saibamos explicar como, a criança capta a ideia de que cada letra é um símbolo de um som e cada som simbolizado por uma letra. Este “estalo” seria a pré-condição, por parte da criança, para o sucesso do trabalho pedagógico.

Com relação aos aspectos inerentes ao processo, Lemle (1998) acredita que é possível, por meio de um trabalho deliberado do professor alfabetizador, estimular sua eclosão por meio de atividades cujo resultado seja a necessária parcela de decepção da criança com relação a veracidade dessa hipótese compreendida no “estalo”.

Para a autora, a principal “decepção” que deve ser vivida pela criança relaciona-se com a descoberta necessária de que, em Língua Portuguesa, quase não há “casamento monogâmico” entre letra e som. É só após ter acatado este princípio que ela vai poder perceber que, em nossa língua, existem três diferentes possibilidades no que tange à correspondência entre a matéria sonora e a gráfica. Elas são:

- a) *Correspondência biunívoca entre fonema e letra*: trata-se dos poucos casos que podem ser descritos pelo princípio “cada letra por um som, cada som por uma

letra”. Aqui, um som é representado sempre, e exclusivamente, pela mesma letra, como no caso de /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, e /a/.

- b) *Relações determinadas a partir da posição da letra na palavra*: trata-se dos casos que podem ser descritos ou pelo princípio “cada letra com um som, numa dada posição” ou pelo “cada som com uma letra, numa dada posição”. Neles, existem relações de um para mais de um, como por exemplo, em certos dialetos, o caso de /o/.
- c) *Relações de concorrência*: trata-se dos casos que podem ser descritos ou pelo princípio “mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição”. Nelas, as letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, como por exemplo, o /ch/ e o /x/.

Postas essas peculiaridades fonológicas e ortográficas de nossa língua, estamos próximos de aproximar-nos da construção da resposta do que seria estar alfabetizado para Lemle (1998). Para que possamos fazê-lo, cumpre esclarecer que a autora se apoia nessa descrição linguística para construir uma proposta de trabalho pedagógico que, em sua avaliação, deveria ser cuidadosamente realizado para que o processo de aquisição da linguagem escrita se dê. Este trabalho compreenderia as seguintes fases:

- 1) *Teoria do casamento monogâmico entre sons e letras*: momento do trabalho pedagógico no qual a compreensão da possibilidade da representação dos sons da fala por meio de grafemas está em jogo. Ele se relaciona com a eclosão do “estalo” previamente descrita;
- 2) *Teoria da poligamia com restrição de posição*: momento do trabalho pedagógico no qual o aluno deve conseguir rejeitar a hipótese da monogamia. Ele se relaciona com a percepção de que é necessário aprender as várias possibilidades de correspondência entre letra e som e saber selecionar qual é a normativamente correta;
- 3) *Teoria de correspondência entre sons e letras*: momento do trabalho pedagógico com as partes arbitrárias do sistema que implica a memorização da ortografia correta das palavras. A questão aqui é aprender a escrever quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som e, portanto, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos fonológicos, inteiramente arbitrária; e

- 4) *Teorias morfológicas*: momento do trabalho pedagógico para levar o alfabetizando a lidar com as regularidades ligadas à morfologia das palavras, no caso, os afixos. Por exemplo, a partir da derivação do substantivo “beleza” do adjetivo “belo”, pode-se trabalhar com o sufixo “eza” para formar novos substantivos derivados (“riqueza”, “pobreza”, “grandeza” etc.).

É a partir das quatro fases do trabalho pedagógico que acabamos de descrever que Lemle (1998) propõe um modo prático de avaliar as falhas na escrita para podermos sopesar o percurso que o aprendiz já fez, no momento da avaliação, na direção de se assenhorar do sistema. Ela propõe um critério prático para avaliar os erros de escrita e diagnosticar em qual etapa do processo de aquisição o aluno se encontra. Para isso, a autora separa três ordens de erros que podem servir como guia para o trabalho do professor, quais sejam:

- a) *Erros de primeira ordem*: trata-se das falhas geradas pela falta de domínio das capacidades prévias da alfabetização, como por exemplo, as falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras;
- b) *Erros de segunda ordem*: trata-se das falhas geradas pela retenção indevida da hipótese da correspondência monogâmica entre sons e letras que leva o aluno a ignorar as particularidades na distribuição das mesmas. Sua expressão mais comum é a realização de uma transcrição fonética da fala ao escrever (Ex: “matu” no lugar de “mato”); e
- c) *Erros de terceira ordem*: trata-se das falhas geradas pela troca de letras concorrentes que são cometidas pelo aprendiz que já incorporou a versão da teoria da correspondência entre sons e letras e, gradativamente, está se apropriando da escrita ortográfica convencional.

Feitos esses esclarecimentos, estamos finalmente em condições de responder a seguinte questão: Que tipo de aluno Miriam Lemle considera estar alfabetizado? Ela considera que completou o processo de alfabetização somente aquele aluno que, ao escrever comete, exclusivamente, falhas de terceira ordem, que serão superadas ao longo de sua vida inteira.

De posse dessa teoria que nos permite ter um critério explícito para avaliar o sucesso do processo de alfabetização, voltemos ao texto que o morador de Pirapora

escreveu cinco anos após o momento em que, na nossa cultura, convencionamos pressupor que a alfabetização está concluída (o término do antigo curso primário). Percebemos, então, que após nove anos de escolarização, ele permanece analfabeto, ainda cometendo, inclusive, falhas de primeira ordem.

Convocado a escrever a história de sua vida, o aluno produziu uma sequência na qual os desvios com relação à convenção escrita da língua portuguesa não parecem poder ser creditados a uma vontade de “fazer diferente”, de exprimir, de modo diverso, a sua singularidade, mas sim, mostram uma ignorância com relação ao modo de escrever.

Para oferecer ao leitor um exemplo pungente de sua incompreensão de como o processo de escrita funciona, podemos relembrar suas dificuldades com o uso de ponto final. Primeiramente, salienta-se o fato de que a única ocorrência correta do uso de ponto final está na última linha da história, logo após “para sepri” (para sempre). Teria o aluno imaginado que o lugar do ponto final é no fim da história?

Se for o caso, esta não é a única hipótese que ele construiu, visto que, por duas vezes, utiliza esse sinal de pontuação na proximidade de numerais, como se lê, respectivamente, nas linhas 3 e 5: “aposi .10 dias” (após 10 dias) e “stivera 2.filhosi” (tiveram 2 filhos). Dada essa aparente regularidade, poderíamos pensar, então, que o aluno associa a presença de numerais à necessidade de grafar o ponto final, mas, se assim o fosse, como explicar a ocorrência de “4 potosi” (quatro pontos), na linha 8, onde não foi utilizado qualquer sinal de pontuação? Teria o sinal gráfico sido deslocado para o início desta mesma linha, aparecendo em “o. marido” (o marido)?

Em nossa avaliação, é possível utilizar o fenômeno que nomeamos como *Língua Espirada* para designar a flutuação que acabamos de descrever. Se o aluno tivesse sido capaz de construir uma hipótese relativamente estável a respeito da utilização da pontuação (só para citar um exemplo de ausência de estabilização dentre as tantas presentes no texto), ele não permaneceria analfabeto após nove anos de escolarização.

Como essa dificuldade para construir modos de educar que levem em conta a falência da lógica cartesiana na sociedade atual costuma ser interpretada pelos educadores? Interrogados a respeito dos motivos que teriam levado o aluno a escrever desse modo, as professoras que participavam do curso de formação no qual este texto nos chegou às mãos não se furtaram a apresentar razões, dentre as quais se destacam:

1. O aluno veio de família desestruturada, é filho de mãe ausente e pai violento;
2. O aluno sofre de carência emocional, já que está privado do contato dos pais;

3. A família do aluno não tem acesso à cultura letrada, dadas suas dificuldades econômicas;
4. A progressão continuada, praticada na capital de São Paulo, tira os parâmetros dos educadores, que não sabem mais o que esperar do aluno em cada uma das séries;
5. Os jovens de hoje, em especial os de famílias pobres, não conseguem mais enxergar o valor do conhecimento, visto que existem modos muito mais fáceis para ganhar dinheiro do que estudar;
6. São muitas as famílias que só mandam os filhos para a escola visando a obter benefícios sociais, não se comprometendo com a esperada contrapartida de proporcionar oportunidades de estudo para os jovens;
7. As salas de aula não oferecem isolamento acústico, assim sendo, grande parte das lições fica prejudicada quando, por exemplo, um colega ministra aulas de educação física no pátio interno;
8. A professora substituta, que cobriu a licença gestante da professora regente, não corrigia as diversas redações que mandava os alunos escreverem em sala de aula;
9. Os professores das demais disciplinas (história, geografia etc.) não dão valor à boa escrita, eximindo-se de colaborar na correção dos problemas gramaticais que aparecem, por exemplo, nas provas dos alunos; e
10. As professoras das quatro séries iniciais não sabem aplicar o construtivismo, método adotado na capital de São Paulo e, impedidas pelas Secretarias de Educação de utilizar os métodos tradicionais, estão deixando de alfabetizar os seus alunos.

Assim como os dez itens levantados satisfizeram todos os professores que participaram da discussão, provavelmente convenceriam um grande número de pessoas que conhecessem o aluno, sua família ou a escola onde ele estuda. Quem, provido de bom senso, seria capaz de negar que um jovem privado do contato de seus pais deve se sentir carente de amor? Quem, por exemplo, já não se irritou com a impossibilidade de ouvir uma aula quando os entusiasmados jogadores de futebol de uma partida organizada pelo professor de educação física desafiam as leis da acústica e da boa vizinhança?

Por mais que, apoiados nos resultados de suas pesquisas acadêmicas, os professores universitários insistam em dizer que não há comprovação científica para qualquer um dos dez itens anteriormente elencados, aqueles que contam com a

experiência prática para nortear suas opiniões não se convencem quando se lhes diz que eles estão longe de possuir a verdade.

Isso ocorre porque o princípio que norteia a lógica da maioria dos professores universitários, o “princípio racional” — pautado na possibilidade de estabelecer uma verdade científica passível de ser colocada à prova na comunidade científica e, posteriormente, replicada por outros cientistas — não os toca. Eles não querem saber dos resultados após terem sido obtidos, costumam se interessar pelos meios para obtê-los a cada vez.

O raciocínio dos professores é pautado em outro tipo de princípio: o “princípio divino”. Em face a um obstáculo qualquer, eles costumam localizar a causa em um lugar que é externo a sua ação. Se tomarmos sua reação frente ao texto do menino, percebemos que, dos dez itens elencados, *nenhum* se relaciona com o trabalho do professor de língua portuguesa. Para eles, quem são os culpados pelo fato do aluno não ter aprendido a escrever? A Família, a Sociedade, o Estado, assim escritos com maiúscula, colocados no lugar de uma entidade mítica maior e mais poderosa em relação a qual não há possibilidade de combate para os pobres mortais.

Por esse motivo, na mesma medida em que reconhecem a alarmante falta de qualidade dos resultados obtidos no ensino da Língua Portuguesa, eles não se sentem convocados a realizar as alterações necessárias em sua prática profissional para que esse processo resultasse diferentemente.

Reconhecem o problema, mas não se sentem implicados como parte da solução. Pensam que, para eles, resta jogar a toalha. Voltam-se para o passado, que, por definição, é impossível de ser alterado. Pensam em localizar os culpados (sempre alheios aos seus próprios “eus”) que levaram o morador de Pirapora a permanecer analfabeto mesmo tendo sido escolarizado.

A ética que norteia esse tipo de sujeito não se relaciona em nada com aquela que fundamenta o presente trabalho. Neste estudo, trabalhamos com outra, já rascunhada quando comentamos o exemplo do ritual *tchu tchu*. Enquanto a primeira se funda em um parâmetro de normalidade a partir do qual as exceções devem ser julgadas e, em caso de divergência, excluídas, o nosso funciona, como já afirmamos, fundada e sustentada no amor à diferença. Não jogamos a toalha, oferecemos oportunidade para o amor, para o “sim”.

## 2. Ensinar Língua Portuguesa no Século XXI (fragmento)

*Chamar urubu de meu loiro: os elefantes e as formigas alienígenas*

*A fala é irreversível, é essa sua fatalidade. O que foi dito não se pode emendar, salvo se for aumentado: corrigir é, aqui, estranhamente acrescentar. Ao falar, nunca posso apagar, safar, anular; tudo o que posso fazer é dizer 'anulo, apago, retifico', em suma, falar uma vez mais.  
Roland Barthes, O Rumor da língua, 1984.*

O que ocorre quando os alunos são vítimas de modos de organização social nos quais as pessoas deixaram de ensinar nos modos como vinham anteriormente fazendo sem ter chegado a construir maneiras mais interessantes de trabalhar? *A Língua Espreada*. Podemos brincar que, perdidos, eles chamam urubu de meu loiro e produzem textos que testemunham um grau ínfimo do agenciamento de sua subjetividade.

Caso alguém esteja ainda se perguntando como mudanças sociais mais amplas podem afetar a relação mais localizada que uma pessoa tem com a linguagem, lembremos que, para Geraldi (1991), o trabalho da linguagem se dá em três níveis, a saber: 1) A produção histórica e social de sistemas de referências; 2) As operações discursivas que os sujeitos fazem com e sobre a linguagem; e 3) A ação da linguagem sobre os sujeitos.

Podemos derivar dessa pontuação, portanto, que, quando a produção social do sistema de referências se altera, ao menos potencialmente pode haver uma alteração na qualidade de ação que a linguagem exerce sobre as pessoas que vivem em uma determinada época. Para o espaço do trabalho docente, sobraria o segundo nível, mais ligado às habilidades que podem ser ensinadas e aprendidas.

De fato, ao tomar a produção de textos como ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, Geraldi (1991) apresenta uma abordagem do trabalho que se faz sobre a materialidade textual pronta; apresenta uma proposta consistente de categorização das atividades epilinguísticas (as atividades de reflexão, com o objetivo de mais bem usar os recursos expressivos) que podem ser dirigidas pelo professor sobre o texto “pronto”, visando a reescrevê-lo.

Inspirados em suas ponderações, construímos um ensaio dirigido a estudiosos, professores e alunos em torno das dificuldades experimentadas por aqueles que se dispõem a criar e a sustentar uma discursividade por meio da qual possa se instalar um estilo de escrever (Riolfi 2003).<sup>4</sup>

Naquele momento, partíamos de dois pressupostos. O primeiro era a vantagem de considerar duas ordens distintas de trabalho que um sujeito exerce com sua língua materna tornando-as independentes do fato de serem, ou não, expressas por meio de marcas gráficas, quais sejam:

- a) *Falar*: realização de um trabalho discursivo contemporâneo ao de emitir significantes. Pode incluir preparação prévia, mas esta não supera o fato de que a fala é imediata e, neste sentido, definitiva a cada vez. Trabalho que leva em conta que nada apaga o fato de que, um dia, tenha-se dito, mesmo que seja possível desmentir ou desdizer aquilo que foi dito antes. De acordo com este ponto de vista, certos usos sociais da escrita, como, por exemplo, a verborragia de uma sala de bate-papo da *internet*, são exemplos do trabalho da fala, e não do da escrita; e
- b) *Escrever*: realização de um trabalho singular de ficcionalização por meio do qual o processo de construção da peça escrita fica escondido e velado para o leitor. Operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, pelo fato de serem compostas de marcas gráficas. Ações para compor uma peça com aparência de ser homogênea, como por exemplo, inverter suas diversas partes, incluir ou excluir argumentos, traduzir o jargão de uma área em linguagem corrente, trabalhar na materialidade textual para obter maior precisão linguística e assim por diante.

O segundo pressuposto, por sua vez, era considerar que ensinar a escrever é exigir daquele que aprende que se instale na contramão dos tempos contemporâneos. Mostrávamos que, numa época em que quase tudo se faz em público e é corrente, em diversas publicações, a constatação do fim da privacidade, ao mesmo tempo em que produtos são construídos e planejados para o consumo rápido, tudo parece conspirar para que ensinar a escrever consista em tarefa hercúlea.

---

<sup>4</sup> Uma versão inicial deste texto foi publicada sob o título “Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita” na revista *Leitura. Teoria & Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil (Unicamp. Campinas, volume 40, p. 47-51, Jan/Jul, 2003). No que segue, partindo daquelas ideias prematuras, demos uma versão bastante mais atualizada de nossas preocupações.

Então, postulávamos que o fim último de quem se propõe a ensinar a escrever é fundar um trabalho por meio do qual seja possível o advento do *trabalho da escrita*: o momento no qual a pessoa que se depara com algo exótico no seu próprio texto e se desconhece naquilo que ele mesmo escreveu. Quando o escritor leva em conta o elemento estranho sem buscar escamoteá-lo, permite que o escrito trabalhe nele e, conseqüentemente, “aprende” com os insondáveis caprichos e efeitos estéticos da linguagem.

Enquanto dura, o trabalho de escrita é um exercício no qual, protegido pela privacidade e pelo silêncio, o sujeito pode exercitar sua palavra de mil e um modos antes de se expor e de se comprometer com o outro. Trata-se de um exercício de enfrentamento com a massa desordenada das ideias e com a materialidade significativa que requer fôlego, discrição e paciência.

Ele exige perspicácia, perseverança e coragem para suportar a difícil constatação de que a unicidade do sujeito falante é ilusória e que, misteriosamente, mesmo após detalhado planejamento, ao serem depositados no papel, os significantes aparecem numa ordem de encadeamento que surpreendem. Essa surpresa faz o sujeito ler o que não sabia que ia escrever naquilo mesmo que ele escreveu.

Secreto e invisível, o *trabalho da escrita* é o que faz com que um texto se diferencie de um fluxo verbal de palavras anotadas. Quanto mais prolongado, mais proporciona como resultado do que se escreve algo que agrada a quem escreveu e ao outro. Trabalho de ourivesaria, no qual um sujeito dedica tempo para fazer o bruto da ideia primeira brilhar e, quem sabe, fazer com que suas palavras atravessem o tempo de sua vida corporal. Consiste nos efeitos de deslocamento que a linguagem, ao se depositar sobre o suporte, exerce enquanto escrito sobre o sujeito.

No caso de crianças mais jovens, ou mesmo de escritores mais inexperientes, o mais comum é que esse trabalho seja gerado por um texto escrito por terceiros e que, por algum motivo, tem a mesma potência de gerar uma convocação subjetiva. É o caso de L., 9 anos e 6 meses, que, confrontada com o cartaz “COMPAREÇA À ASSEMBLEIA ORDINÁRIA” no condomínio onde mora, entabulou o seguinte diálogo com sua mãe (Riolfi et al. 2008).

- Mãe, “ordinária” é o nome da assembleia ou estão xingando ela?
- “Ordinária” quer dizer já prevista no cronograma. Se tivesse acontecido alguma coisa especial, teriam marcado uma “extraordinária”. Entendeu?
- Entendi. Nesse caso, “ordinária” quer dizer comum.
- Isso.

- [...] Mas, mãe, ia ficar bem engraçado se a gente pusesse uma vírgula depois de assembleia, não é mesmo?

Lendo o diálogo, podemos perceber que a partir do desconhecimento de um dos sentidos possíveis da palavra “ordinária”, uma menina deixou-se atravessar pela polissemia da linguagem e, a partir dos efeitos do escrito sobre ela, conseguiu retroagir no texto e imaginar os possíveis efeitos de humor gerados pela transformação do qualificativo de assembleia em vocativo.

A partir desse exemplo, podemos entender que a expressão *trabalho da escrita* joga, deliberadamente, com a seguinte ambiguidade. Ao interrogarmos-nos a respeito de quem seria o agente do trabalho que se realiza, encontraríamos três respostas, não excludentes entre si. Elas configuram três tempos de refinamento da relação do sujeito com a linguagem, a saber:

1. É a pessoa quem trabalha para depositar marcas gráficas em uma superfície que possibilite leitura. Essa pessoa pode ser a mesma que vai lê-la ou outra, dependendo da situação;
2. É a escrita quem, uma vez depositada no suporte, trabalha no sujeito que se deixa atravessar por ela, fazendo com que ele mude de posição com relação ao texto (próprio ou de terceiros) e possa, a partir do distanciamento conquistado em um terceiro tempo, exercer um trabalho de reflexão a respeito do texto; e
3. No caso das pessoas em quem esse processo ocorre durante a escrita de versões do seu próprio texto, passarão a trabalhar para, deliberadamente, efetuar diversas operações discursivas ou textuais para a construção de uma ficcionalização por meio da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor.

Ducrot e Todorov (1972), ao realizarem uma descrição bastante didática dos conceitos correntes de enunciado (frases efetivamente já ditas, transcritas, impressas etc.) e de enunciação (ato no decorrer do qual estas frases se atualizam), dos quais a semântica argumentativa partiu para questionar o pressuposto da unicidade do sujeito falante, podem fornecer elementos para aprofundarmos a compreensão desses três tempos.

Partindo da necessidade de questionar o que habitualmente se chama de texto (um discurso que se supõe falsamente ser objeto de uma única escolha e cujo fim, por exemplo, já seria previsto pelo autor no momento em que redige o começo), Ducrot (1987)

distingue dois níveis distintos de manifestações da linguagem: a) nível do enunciado, isto é, do efetivamente realizado da língua e b) nível da enunciação, isto é, do acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, através do qual “é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois”. (Ducrot 1987, p. 168).

A partir dessa distinção, podemos dizer que, na língua oral, enunciado e enunciação são concomitantes, a ponto de ser impossível discernir empiricamente os dois níveis. Por mais que alguém negue o que foi enunciado, não existe borracha ou tecla *delet* capaz de apagar a impressão sonora que fica registrada pela emissão acústica que consiste a enunciação.<sup>5</sup> Na escrita, diferentemente, a sequência de enunciados por meio da qual um texto é composto, não traz sua enunciação, que, quando o texto é declarado pronto, fica concluída em um tempo passado.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o que diferencia os textos para consumo imediato (lista de compras, bilhete contendo um endereço e/ou instruções para uso de um produto etc.) daqueles que visam à circulação mais ampla no meio social do escritor é que, enquanto nos primeiros há uma tentativa de superposição entre processo de enunciação e enunciado, nos segundos, ao contrário, tenta-se, por meio da construção deliberada de uma ficção, introduzir a dissociação máxima entre o enunciado e o processo de enunciação, que só é recuperável parcialmente ao se examinar os rascunhos e as anotações que deram origem ao texto.

Isso só é possível quando o *trabalho de escrita* está instalado. Mesmo quando uma pessoa busca se espelhar em seu texto, identificando-se com o locutor dos enunciados que produziu, não consegue fazer isso: tropeça no outro, no desconhecido (no sujeito da enunciação) e o faz render.

Na direção de trabalhar para construir os efeitos visados, a pessoa que está escrevendo altera as versões de seu texto para construir uma ocultação. Se ela for bem feita, a matéria bruta por meio da qual o texto foi tecido fica ocultada por uma *ficção textual* (narrativa ou argumentativa).

Fazer a escrita trabalhar, portanto, não se resume a encontrar boas ideias, nem a planejar recursos expressivos para bem expressá-las, nem encontrar modos de realizar

---

<sup>5</sup> Para uma consistente exploração a respeito das operações discursivas que um sujeito realiza ao tomar o próprio dizer como objeto de seu dito, confira Authier-Revuz (1995). Ao ler os exemplos analisados pela autora, fica evidente que, ao falar, uma pessoa possa se corrigir, mas tal distanciamento se realiza ordinariamente de forma reduzida e restrita. Muitas vezes, se faz sob o pretexto de um efeito de uma extravagante exotividade, comichão, ou mesmo, de um indisfarçável mal-estar.

uma interação eficaz com o outro por meio do texto, mas, ao ter podido ler o que não sabia que ia escrever, dar a ver, de forma ficcionalizada, a sequência na qual diversos fragmentos (textos lidos, experiências vividas, rumores e falas escutadas) compareceram para formar as ideias que compõem a ficção textual.

Deriva-se dessa concepção uma implicação pedagógica para o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa: deve ser seu objetivo último separar, ao máximo, a fluidez imediatista da fala do lento trabalho de escrita do texto, restaurando, por meio dessa separação, o *status* que é devido ao esforço necessário para um percurso de elaboração que tenha potência de registro de uma mudança de posição subjetiva. Trata-se de tirar uma pessoa de uma relação utilitarista com a linguagem e elevá-la para a possibilidade de se colocar em questão na direção de torcê-la para obter efeitos estéticos, filosóficos ou de partilha intelectual.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa que se opõe à *Língua Espirada* deve se caracterizar por uma tentativa de suspender (quantas vezes forem necessárias) o instante em que o aluno declara um texto pronto, transformando-o em ficção textual. Trata-se de, ao lidar com as diversas experiências educacionais, radicalizar a primazia da linguagem e, conseqüentemente, poder ver a espessura e a consistência do *trabalho da escrita*.

Permitir e causar que, para um dado sujeito a escrita trabalhe é uma árdua tarefa para o professor. Exige, em primeiro lugar, que o professor tenha coragem para efetuar uma mudança na qualidade do laço social que organiza e regula o comércio entre os sujeitos e para fazer ao aluno um convite para permitir que o escrito trabalhe. Ele precisa sustentar a angústia que, provavelmente, assolará seu aluno quando esse se der conta de que, para poder escrever bem, é necessário radicalizar sua divisão subjetiva, tornando-se leitor e crítico da parte de si mesmo que, antes de transcrita inadvertidamente no papel, era desconhecida.

Nem todos conseguem fazer isso, ou, ao menos, nem todos o conseguem na mesma medida. Em estudo anterior, realizado com uma colega que estava interessada no advento das metáforas criativas em textos de alunos da educação básica, Riolfi e Magalhães (2008) formalizaram, após analisar redações escritas por alunos de escolas públicas, matizes do referido agenciamento que podem nos ajudar a cernir o fenômeno que estamos tratando de compreender.

Começamos pela melhor das hipóteses. Trata-se de, no texto, falado ou escrito, encontrarmos marcas que permitam vislumbrar a presença da subjetividade agenciada em

tal grau que dá a ver a construção de uma metáfora criativa. Nesse caso, o autor que produziu a peça o fez desde um lugar no qual era possível operar sobre os significantes de modo a esvaziá-los do sentido consensual entre os falantes da língua para, posteriormente, inscrevê-los inventivamente.

É o caso de L. (L., 7 anos e 6 meses), cujo diálogo com seu pai já foi objeto de análise, com outro foco, em trabalho anterior (Riolfi 2005). Como se lerá a seguir, o mote do diálogo foi uma censura pelo fato do penteado da menina ter se desmanchado antes da hora do compromisso familiar:

- L., você vai sair com este cabelo mexido?
- Ó, pai, “cabelo mexido”?!!
- É! Desmanchou tudo!
- “Cabelo mexido” deve ser o prato predileto de canibal pobre...

Vê-se que, fazendo uma associação da expressão “cabelo mexido” com “ovo mexido”, prato que, na avaliação da criança, é degustado por pessoas com poucos recursos financeiros, L. agencia de tal forma sua singularidade em tamanho grau de sofisticação que pode inventar um chiste que testemunha um uso inventivo da linguagem: quase se pode imaginar o pobre canibal que, sem recursos para comprar as partes nobres do corpo humano que ele gostaria de comer, vê-se reduzido aos cabelos que, por exemplo, poderia recolher no chão dos salões de cabeleireiro.

Ninguém lhe pediu nem para produzir algo e, muito menos, para ser criativa. Por sua livre iniciativa, a criança faz produções languageiras marcada pelo gerenciamento dos recursos da linguagem de modo inédito e peculiar. Crianças capazes de manter uma relação com a linguagem em tamanho grau de articulação como essa são a nossa meta.

De modo um pouco mais modesto, mas ainda excelente, temos as produções agenciadas pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria. Ao ler esse tipo de texto, percebemos que seus autores conseguem cumprir uma demanda social, ou seja, são produzidos por pessoas que mantêm uma expectativa de reconhecimento, mas que não se limitam a isso.

Para além de testemunhar seu “bom mocismo”, esses autores sustentam um modo de escrever que se organiza a partir de um trabalho deliberado que ou toma a linguagem como seu material, ou, no caso da ignorância de como fazê-lo, sustenta-se na personalidade do autor. Analisando suas produções, podemos perceber, por exemplo, (a) a mobilização das diversas categorias enunciativas; (b) o emprego de recursos de manutenção de atenção

do leitor e de verossimilhança; (c) a tentativa de retroagir em sua própria enunciação e operar sobre ela, calculando os efeitos desejados e as estratégias para alcançá-los; e d) a apresentação de detalhes convincentes no que tange à implicação subjetiva do redator com o que foi escrito.

O texto 2 que se segue, produzido, como lição de casa, por um aluno de escola estadual na Zona Oeste na capital de São Paulo, foi coletado por Priscila Motta Grauso em seu estágio de observação em uma sexta série, no mês de março de 2011. Segundo ela, a professora que solicitou a escrita do relato autobiográfico versando a respeito da infância do aluno orientou para que a turma tivesse “objetividade, síntese, riqueza de detalhes e sequência de fatos”.

#### Texto 2: Sem título

1. Minha era muito boa eu ficava
2. na creche de 2 ate os 7 anos gostava
3. muito a minha mãe ia me levar
4. e mi pegar todos os dias brincava
5. com meus amico quando chegaria
6. casa assistian televisão com minha
7. mãe ia pro campo jogar bola, meus
8. tios me levava pra passear no
9. shopping? ferias das minha mãe ia
10. a Bahia passava um mes la
11. Gosto miuito de jogar bola e
12. to imdo no Campo sabado e
13. Com os meues colegas vizinhos
14. meu irmão qui mera na Bahia
15. usisitar gente brinca muito
16. saudade do meu, iamão.

Embora o domínio da língua padrão desse aluno seja precário, os principais pontos de sua biografia estão marcados no texto. Com relação ao passado, sabemos que: a) Ele frequentou uma boa creche até os 7 anos; b) Naquela época, podia contar com os cuidados da mãe e com a presença de amigos; c) Um tio proporcionava passeios especiais; e d) Todos os anos, durante as férias, passavam um mês na Bahia. Com relação aos gostos do menino, sabemos de sua paixão pelo futebol. Sabemos, inclusive, que algum conflito familiar mal explicado separou a família e fez com que um dos irmãos do narrador esteja, hoje, morando na Bahia, deixando-o saudoso.

É bem verdade que seu domínio do registro padrão da Língua Portuguesa é precário e, mesmo, bastante distante do ideal daquele esperado para as crianças

escolarizadas de sua idade, mas, como seus problemas de escrita não chegam a afetar o nível semântico ou, mesmo, o de textura, não se pode, aqui, falar de *Língua Espreada*.

Em uma instância um pouco menos elaborada de relação com a linguagem, encontramos as pessoas que, em sua relação com a linguagem, dão mostras, tão somente, de sua alienação à memória discursiva de seu tempo. Dependendo do quanto tiveram chance de se apropriar do conhecimento acumulado, podem fazê-lo com maior ou menor propriedade. Normalmente, ou atendem ao que foi solicitado (no caso de tarefas escolares ou laborais) ou agem por imitação. Em suas produções, são genéricas.

Em um exercício destinado a discutir até onde é possível levar, hoje, o aluno de Língua Portuguesa, Riolfi *et al* (2008) tomaram como objeto uma série de produções agrupadas sob o codinome de Alex, representante de um aluno de catorze anos, concluinte do nono ano do Ensino Fundamental em escola pública na zona leste na capital de São Paulo. O texto que o garoto inseriu como apresentação de si próprio em sua página pessoal na rede social *Orkut*, bastante popular à época, exemplifica esse tipo de produção, a saber:

#### Texto 3: Exemplo de texto prototípico de apresentação em rede social

- 1 Um homem vale por tudo aquilo o que ele é e não pelo que parece ser.
- 2 A vida vale a pena ser vivida em todos os seus momentos.
- 3 Vivo dez anos a mil que mil anos a dez.
- 4 Amizade é aquilo que a gente conquista e não deixa guardado numa gaveta.
- 5 Não guarde rancor das pessoas que não gostam de você.
- 6 Vá sempre pelo caminho do meio, pois querer é poder.
- 7 Tudo vale a pena quando a alma é pequena.
  
- 8 Este perfil é simples, mas é de coração.

(Riolfi et al. 2008, p. 223).

Ao contrário do autor do texto 2, que tem dificuldades linguísticas, mas faz um esforço visível para dar a ver a si próprio ao seu leitor, ou seja, tem vontade de usar a escrita como testemunho de sua passagem no mundo, o autor do texto 3 se oculta. Aparentemente buscando dar a ver bom senso ou mesmo erudição, ele preenche as oito linhas do seu perfil com paródias mal feitas de ditados populares ou frases literárias que, com exceção da linha três, não são apropriadas para descrever uma pessoa.

Aqui, não se pode falar nem em presença nem em ausência de *Língua Espreada*, posto que a relação do autor com a linguagem foi tamponada por um pasticho de língua. Caso quisesse descobrir qual é sua configuração, o professor teria de buscar o aluno atrás dessa cortina de fumaça sob a qual se vela. Se quisermos utilizar a mesma categoria

mobilizada por Geraldini (1996) poderemos notar que os “marcadores de subjetividade” (deixis; modalidades; performatividade; polissemia; argumentação; implicação; polifonia e heterogeneidade) ou se encontram ausentes ou sua presença se dá de forma inconsciente, não administrada.

Correspondendo ao fenômeno da *Língua Espirada* encontramos o *sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso prêt-à-porter*: Trata-se da configuração da produção de pessoas que, convocadas a escrever, limitam-se a reproduzir ecos genéricos da cultura na qual estão inseridos. O pré-construído comparece em suas articulações de forma não integrada, como se fosse um parasita cuja presença impossibilita à pessoa se servir da linguagem em benefício de sua própria singularidade.

É importante notar que quem está parasitado fica cego. Não consegue retroagir sobre a própria produção para operar sobre ela. Assim, o que foi produzido não é legitimado pelo próprio autor. Fica como se fosse um corpo estranho, que não lhe pertence.

Passemos a um exemplo bastante eloquente. Em uma escola pública municipal de São Paulo, a coordenadora do oitavo ano (antiga sétima série) solicitou à professora de Língua Portuguesa que aplicasse uma avaliação diagnóstica em seus alunos. Para tanto, essa coordenadora selecionou dois textos jornalísticos, aqui reproduzidos na sequência, e os entregou à professora para que esta realizasse, em sala de aula, uma atividade didática que testasse: a) a capacidade dos alunos de entender textos jornalísticos; b) a capacidade deles de selecionar os elementos principais em uma dada notícia; e c) a possibilidade de escreverem um pequeno texto que parafraseasse a notícia de jornal de preferência dos alunos.

O primeiro deles, reproduzido no quadro 3, foi publicado originariamente no caderno *Cotidiano* do jornal periódico *Folha de São Paulo*. Como se pode ler na sequência, consiste em uma reportagem versando a respeito de um fato corriqueiro, de amplo conhecimento de todos: a seca e seus efeitos.

## **Tempo seco provoca filas em hospitais do interior do Estado de SP**

Sílvia Freire e Luiz Gustavo Cristino

O tempo continuou seco durante o final de semana no Estado de São Paulo, com as cidades do interior do Estado registrando os piores índices de umidade relativa do ar, com reflexo imediato no atendimento de saúde.

Havia filas para atendimento de pacientes com doenças respiratórias em hospitais. Em Presidente Prudente (542 km de São Paulo), onde a umidade relativa do ar chegou a 6%, segundo a Cetesb (Companhia Ambiental do Estado de SP).

"Pela nossa experiência, o fluxo de pacientes dobrou", disse a enfermeira Daniele de Oliveira, da Santa Casa de Misericórdia da cidade.

Nos postos de saúde de São José dos Campos (97 km de São Paulo), o número de atendimentos aumentou 20%, segundo a prefeitura.

"Mesmo na manhã de domingo, que costuma ser mais tranquila, o pronto-socorro estava cheio", disse a enfermeira Adriana Fernandes, do Pronto-Socorro Municipal de Avaré (267 km de São Paulo).

Segundo o médico André Santana, do Hospital Beneficência Portuguesa de Bauru, a baixa umidade resseca as vias respiratórias superiores, o que aumenta a incidência de problemas respiratórios.

Em outras cidades do Estado, como Ribeirão Preto (313 km de São Paulo), os valores da umidade foram inferiores a 20%. Em Araçatuba (527 km de São Paulo), o índice chegou a 12%. Abaixo desse patamar, a situação é de emergência, segundo a Organização Mundial de Saúde.

## **INCÊNDIOS**

A Defesa Civil e os bombeiros de São José dos Campos estão em alerta devido aos incêndios. Os focos aumentaram 100% em relação ao mesmo período de 2009.

Em Piracicaba (160 km de SP), havia, no sábado, três grandes incêndios sendo combatidos e seis pedidos de atendimento, segundo os bombeiros.

Em Araras, onde não chove há 47 dias, os níveis dos reservatórios que abastecem a cidade estão baixos e há risco de racionamento de água.

Quadro 3: Reprodução de texto de jornal usado em atividade pedagógica

Lendo a notícia do caderno *Cotidiano*, é difícil perceber elementos lexicais, sintáticos ou morfológicos que poderiam gerar maior dificuldade de compreensão por parte de um aluno com aproximadamente treze anos de idade em média e sete anos de escolarização. Mesmo que uma ou outra palavra isolada lhe fosse desconhecida (como, por exemplo, "incidência"), ao menos hipoteticamente seria de se esperar que ele fosse capaz de depreender seu significado pelo contexto.

O segundo texto, por sua vez, foi publicado no caderno *Ciência* do mesmo jornal periódico. Como se pode ler no quadro 4, a seguir, trata-se de uma divulgação científica, bastante resumida e simplificada, de um estudo previamente publicado na revista *Current Biology*.

## **Formigas derrotam elefantes na África**

Às vezes, até uma formiga é capaz de vencer um elefante. Não se trata de mais um refrão de autoajuda: é justamente isso que acontece quando certas espécies desses insetos vivem em acácias.

Pesquisadores notaram que elefantes (*Loxodonta africana*) das savanas da África ao sul do Saara, que devoram folhas e galhos de muitas espécies de árvores, não chegavam perto de um tipo de acácia (conhecida como *Acacia drepanolobium*).

Os cientistas descobriram que quatro espécies de formigas (*Crematogaster mimosae*, *C. nigriceps*, *C. sjostedti* e *Tetraponera penzigi*) protegem as árvores onde moram dos ataques dos elefantes.

A estratégia é simples: elas entram nas trombas e começam a picar e morder suas partes internas.

Ao contrário do couro do elefante, que é muito resistente, a tromba tem muitas terminações nervosas extremamente sensíveis.

Isso não acontece com as girafas. Devido à sua superlíngua, esses animais conseguem "varrer" as formigas das folhas para se alimentar.

Aparentemente, os elefantes são os únicos animais vulneráveis aos ataques.

### **SEM FORMIGAS**

Os pesquisadores realizaram um experimento de 12 meses e verificaram que, sem formigas, os elefantes voltavam a se alimentar normalmente dessas acácias.

A densidade de árvores e a quantidade de elefantes está diretamente relacionada na África. Quando as populações dos animais aumentam, a quantidade de árvores diminui --o que significa redução de absorção de CO<sub>2</sub>.

"A cobertura das árvores regula o ecossistema como um todo, incluindo a absorção de carbono e a dinâmica da alimentação dos bichos", diz Todd Palmer, da Universidade da Califórnia, um dos autores do estudo.

Por isso, os pesquisadores estão avaliando a possibilidade de usar as formigas como barreiras naturais para proteção das árvores.

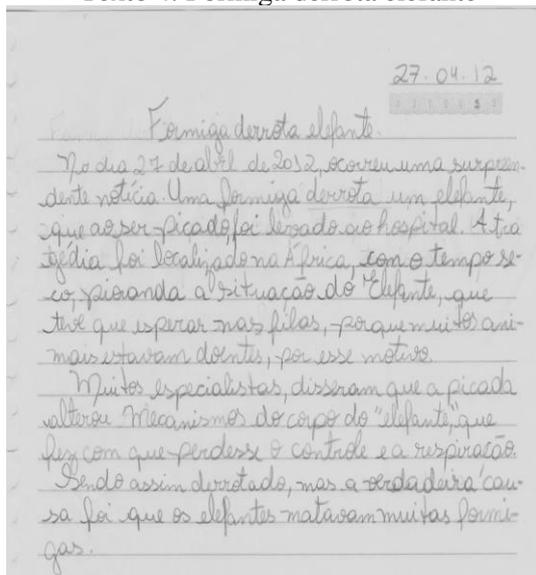
O estudo foi publicado na revista "Current Biology".

Quadro 4: Reprodução de texto de jornal usado em atividade pedagógica

Ao ler esse texto, basicamente, o aluno deveria ser capaz de compreender que, visando a proteger seu território, quatro espécies de formigas africanas que moram em acácias entram na tromba de elefantes que buscam se alimentar das folhas dessas árvores e, ao fazê-lo, acabam por proteger as árvores.

Os dois textos foram distribuídos aos alunos, que poderiam escolher qual deles gostariam de utilizar para escrever suas notícias. Posteriormente, eles tiveram cerca de cinquenta minutos para produzir paráfrases das notícias que escolheram. Os resultados surpreenderam tanto a coordenadora quanto a professora. Como eles dão a ver os efeitos da *Língua Espreada*, partilharemos três deles.

#### Texto 4: Formiga derrota elefante



#### Transcrição diplomática do texto 4. Formiga derrota elefante

- 1 No dia 27 de abril de 2012, ocorreu uma surpreendente notícia. Uma formiga derrota um elefante,
- 2
- 3 que ao ser picado foi levado ao hospital. A tragédia foi localizada na África, com o tempo seco, piorando a situação do Elefante, que
- 4
- 5 teve que esperar nas filas, porque muitos animais estavam doentes, por esse motivo.
- 6
- 7
- 8 Muitos especialistas, disseram que a picada alterou Mecanismos do corpo do "elefante" que
- 9
- 10 fez com que perdesse o controle e a respiração
- 11 Sendo assim derrotado, mas a verdadeira causa foi que os elefantes matavam muitas formigas.
- 12
- 13

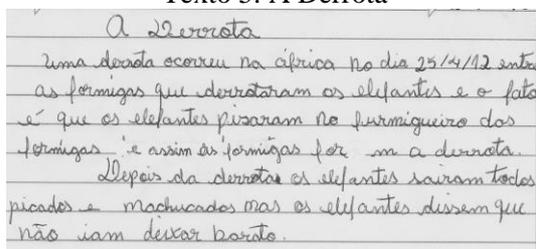
Dentre os aspectos que chamam atenção na escrita deste texto, destaquemos:

- a) O aluno transformou uma divulgação científica em uma narrativa, fazendo com que uma única formiga a protagonizasse (linha 2). Assim sendo, vê-se que ele não entendeu as características do gênero textual que deveria reproduzir;
- b) A direção argumentativa da notícia foi completamente alterada pelo aluno. Se, na notícia original, o fato das formigas conseguirem proteger as acácias foi apresentado como uma boa coisa dado o impacto ambiental positivo, aqui, o fato de a formiga ter picado o elefante se transformou em uma tragédia (linhas 3 e 4);
- c) Aparentemente, ao ser convocado a produzir uma paráfrase, o aluno não conseguiu decidir entre uma e outra reportagem. Nas linhas 4 a 7, encontram-se tanto menções ao tempo seco quanto aos seus efeitos sobre a saúde das pessoas que, a partir dele precisam frequentar hospitais; e
- d) Foram introduzidos elementos que não pertencem a nenhuma das duas notícias resenhadas. Nas últimas duas linhas (12 e 13) aparecem elefantes que matavam muitas formigas, mortes estas que, em momento algum, foram tratadas no estudo publicado em *Current Biology*.

Concluindo, é difícil de acreditar que o aluno tenha entendido: o texto lido, o que era para ser feito e, mesmo, que tipo de texto ele deve esperar encontrar em jornais

periódicos. É como se ele não pudesse ou não quisesse traçar a fronteira entre os contos de fadas e os textos, mais articulados com o conhecimento empírico, que marcam sua circulação no mundo dos adultos, exigindo uma relação mais consequente com a linguagem. A mesma tendência está presente no texto 5, a seguir.

#### Texto 5: A Derrota



#### Transcrição diplomática do texto 5 A Derrota

- 1 Uma derrota ocorreu na África no dia 25/4/12 entre
- as formigas que derrotaram os elefantes e o fato
- 3 é que os elefantes pisaram no formigueiro das
- 4 formigas e assim as formigas foram a derrota.
  
- 5 Depois da derrota os elefantes saíram todos
- 6 picados e machucados mas os elefantes disseram que
- 7 não iam deixar barato.

Nesse texto, além das dificuldades bastante semelhantes às apontadas no texto precedente, dois outros fatores se apresentam. O primeiro é a impossibilidade de determinar se o aluno entendeu quem derrotou quem. Se, na linha dois, ele afirma “as formigas que derrotaram os elefantes”, na linha quatro, contradiz-se ao escrever “as formigas foram a derrota”. Posteriormente, são novamente os elefantes aqueles que levaram a pior na contenda (linhas 5 e 6). Quanto o aluno consegue perceber da flutuação de sentidos presente em seu texto?

O segundo é a personificação dos elefantes, que, de objeto de uma pesquisa científica, são transformados em protagonistas de desenho animado. Nas linhas 6 e 7, não só lhes é imputada uma intenção vingativa como, também, uma voz para dizer que “não iam deixar barato”. Mais uma vez, o aluno não consegue manter uma distância entre o seu referente (o objeto de um texto de divulgação científica) e o inclui em seu imaginário infantil, não importando o preço a ser pago com relação à desarticulação simbólica gerada por esta escolha.

Essa tendência repete-se – de modo ainda mais escandaloso – no próximo texto que apresentaremos. Nesse caso, inclusive, o aluno permite-se migrar para o campo do sobrenatural, introduzindo personagens que poderiam transitar em filmes de ficção científica ao lado de fragmentos muito rudimentares de resenha da notícia a ser parafraseada. Leiamos o texto 6.

#### Transcrição diplomática do texto 6

Texto 6: Formiga derrota elefante na África

Formiga derrota  
elefante na África

Formigas vindas de outro Planeta  
desceram pegando fogo e caíram em cima  
de um elefante no meio da África o elefante  
morreu na hora com queimaduras de 5º grau e de-  
pois de morto as formigas se infiltraram no corpo  
do elefante e elas todas juntas viraram um ele-  
fante pois o sonho delas era ser grandes.

Formiga derrota  
elefante na África

- 1 Formigas vindas de outro Planeta
- 2 desceram pegando fogo e caíram em cima
- 3 de um elefante no meio da África o elefante
- 4 morreu na hora com queimaduras de 5º grau e de-
- 5 pois de morto as formigas se infiltraram no corpo
- 6 do elefante e elas todas juntas viraram um ele-
- 7 fante pois o sonho delas era ser grandes.

O texto 6 é um festival do imaginário. Ao invés de formigas moradoras em acácias, temos, aqui, a presença de formigas “vindas de outro Planeta” (linha 1) como causadoras de um acidente que matou o elefante.

A “infiltração” das formigas no corpo do paquiderme parece guardar certa semelhança no texto original, no qual é mencionada a penetração dos bichinhos na tromba dos elefantes. Entretanto, não parece que o menino tenha sido capaz de compreender o sentido do gesto das formigas, pois, para ele, elas teriam sido motivadas pelo sonho de serem grandes como um elefante.

No conjunto, podemos perceber que os três textos produzidos pelos alunos não conseguem testemunhar sua possibilidade de entender o texto jornalístico e, ainda menos, de escrever uma paráfrase de um. É como se eles tivessem privilegiado a vertente da criação e se esquecido, completamente, do rigor necessário para aprender a ler e a escrever. Caso um professor de Língua Portuguesa decida trabalhar para alterar essa situação, deverá entabular um tipo de formação bastante peculiar, que passamos a comentar na sequência.

# Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio (2007). “Magia e Felicidade”, *in: Profanações*. São Paulo: Boitempo, p. 23-25.
- ALIGHIERI, Dante. (1265-1321[1976]). *A Divina Comédia*. Tradução e comentários de Cristiano Martins. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP.
- ALTHUSSER, Louis (1985). *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal.
- ARENDT, Hannah (1961 [2000]). *Entre o Passado e o Futuro*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ARISTÓTELES (1941). “Physics”, *in: The basics works of Aristotle*. Trad. Hardie, R.P. & Gaye R.K. New York: Random House.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- BAKHTIN, Michail (Volochinov). (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BALLY, Charles (1932[1950]). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: A. Franke.
- BARRÉ DE MINIAC, Christine (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Setentrion.
- BARTHES, Roland (1984). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Setenta.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (2002). “A língua Portuguesa, aos poucos, nas telas da mídia”, *in: Nas telas da Mídia*. Campinas, SP: Alínea.
- \_\_\_\_\_. (2004). “Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas”. *Ecos Revista*, Cáceres (MT), Vol. 02, pp. 93-96.
- \_\_\_\_\_. (2012). “Se acender tem de queimar: mas entre declarações e atos algo derrete na língua”, *in: Barzotto, V. H; RIOLFI, C. R. (orgs.) Sem choro nem vela*. São Paulo: Paulistana, pp. 25-34.
- \_\_\_\_\_. (2013, no prelo). *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Tese de Livre Docência em Educação. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. “Que língua é essa!? Se português é isso aí, então, eu não sei português”, *in: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs.) Ensino da leitura e da*

*Escrita. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino.* Natal-RN: Editora EDUFRN (no prelo).

BAUMAN, Zygmunt. (2004). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CAGLIARI, Luiz Carlos (2002). *Alfabetização e Linguística.* 10.ed. São Paulo, SP: Editora Scipione.

CORREIO POPULAR (2009). *Caderno especial Violência*, 23 de maio, Campinas-SP.

CULIOLI, Antoine. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations.* Paris: Ophrys.

CULIOLI, Antoine. (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation tome 2. Formalisation et opérations de repérage.* Paris: Ophrys.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Folha Online.* Edição de 08/02/2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u500752.shtml>> Acesso em: 13 nov. 2010.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan (1972). *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem.* São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_(1987). “Esboço de uma teoria polifônica da Enunciação”, in: *O dizer e o dito.* Campinas, São Paulo: Pontes, p. 161-218.

EDUCAR PARA CRESCER (2009). “Geração interativa”. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/geracao-interativa-427328.shtml>>. Acesso em: jul. 2012.

FERRY, Luc (2010a). *La révolution de l'amour. Pour une spiritualité laïque.* Paris: Plon.

\_\_\_\_\_(2010b). *Aprender a viver.* Rio de Janeiro: Objetiva.

FORBES, Jorge (1990). “Fixões”. *Agenda de psicanálise.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, pp. 69-73.

\_\_\_\_\_. (2004). *Você quer o que deseja?* São Paulo: Editora Best Seller.

\_\_\_\_\_. (2004b). “Medidas de Natal”. *O Estado de São Paulo.* Edição de 19/12/2004. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/imprensa/medidas-de-natal-2.html>. Acesso em: 21 nov. 2013.

\_\_\_\_\_(2012). *Inconsciente e responsabilidade. Psicanálise do Século XXI.* Barueri, SP: Editora Manole.

FOUCAULT, Michel (1969[2000]). *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (1970[2000]). *A ordem do discurso*. 6.ed. São Paulo: Loyola.

FREIRE, Sílvia; CRISTINO, Luiz Gustavo (2013). “Tempo seco provoca filas em hospitais do interior do Estado de SP”. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/790897-tempo-seco-provoca-filas-em-hospitais-do-interior-do-estado-de-sp.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

FREUD, Sigmund (1899[1980]). “Lembranças encobridoras”, in: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

\_\_\_\_\_. (1905/1901[1980]). “Fragmento da análise de um caso de histeria”, in: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 13-116.

\_\_\_\_\_. (1909[1996]). “Notas sobre um caso de neurose obsessiva”, in: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Vol. X. Rio de Janeiro: Imago, pp. 135-173.

\_\_\_\_\_. (1910[1996]). “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio”, in: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, p. 143-144.

\_\_\_\_\_. (1912[1996]). “A dinâmica da transferência”, in: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 107-119.

\_\_\_\_\_. (1913[1996]) “Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I)”, in: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 161-187.

\_\_\_\_\_. (1914[1996]). “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, in: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 243-250.

\_\_\_\_\_. (1914b[1996]). “Recordar, repetir, elaborar”, in: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 159-171.

\_\_\_\_\_. (1915[1996]). “Os instintos e suas vicissitudes”, in: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, pp. 115-144.

\_\_\_\_\_. (1918/1914[1996]). “História de uma neurose infantil”, in: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 15-129.

\_\_\_\_\_. (1919[1996]). “O estranho”, in: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 233-273.

\_\_\_\_\_. (1920[1980]). “Além do princípio do prazer”, in: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 13-75.

\_\_\_\_\_. (1921[1996]). “Psicologia de grupo e análise do ego”, in: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 77-154.

\_\_\_\_\_. (1924[1980]). “A dissolução do Complexo de Édipo”, in: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, pp. 190-199.

\_\_\_\_\_. (1925/1924[1980]). “Uma Nota Sobre O Bloco Mágico”, in: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, pp. 253-259.

\_\_\_\_\_. (1925[1980]). “A Negativa”, in: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, pp. 263-269.

\_\_\_\_\_. (1934[1980]). “Construções em Análise”, in: *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 21-22.

GERALDI, João Wanderley (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1996). *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB.

GRÉSILLON, Almuth (1994). *Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).

HENRY, Fabienne; JOLIBOIS, Michel; MILLER, Jacques-Alain (orgs.) (1996). *La conversation d'Arcachon. Cas rares. Les inclassables de la clinique*. Paris: Agalma, pp. 149-282.

INSTITUTO DE PESQUISAS DATAFOLHA (2008). *Jovens Brasileiros*. Disponível em: <[http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver\\_po.php?session=700](http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=700)>. Acesso em: jul. 2012.

JAKOBSON, Roman (1999). “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”, in: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, p. 34-62.

JOYCE, James (1922[2012]). *Ulisses*. São Paulo: Companhia das letras.

JONAS, Hans (2006). *O princípio responsabilidade. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC - Rio.

JULIEN, Philippe (1996). *O estranho gozo do próximo: ética e psicanálise*. São Paulo: Jorge Zahar Editor.

KANT, Immanuel (1785[1986]). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70.

\_\_\_\_\_. (1788[2002]). *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1790[2005]). *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

KIERKEGAARD, Soren (1844[1968]). *O conceito de angústia*. Lisboa: Hemus Editora.

LACADÉE, Philippe. (2006). *A autoridade da língua*. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/04/textos/autoridade%20da%20lingua.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2013.

LACAN, Jacques. (1945[1978]). “O tempo lógico e a certeza antecipada. Um novo sofisma”, in: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, pp. 69-86.

\_\_\_\_\_. (1947[2003]). “A psiquiatria inglesa e a guerra”, in: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. 106-126.

\_\_\_\_\_. (1953[1998]). “Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise”, in: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. 238-324.

\_\_\_\_\_. (1954-1955[1985]). *O Seminário. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_. (1957-1958[1999]). *O Seminário. Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1959-1960[1998]). *O Seminário. Livro 7. A Ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1960[1996]). “Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano”, in: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 4.ed., p. 275-311.

\_\_\_\_\_. (1961-1962). *Séminaire. Livre XIX. L'Identification*. Paris: Association freudienne internationale. (Publication hors commerce).

\_\_\_\_\_. (1964[2001]). *O Seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_. (1964b[2001]). “Acte de fondation”, in: *Autres écrits*. Paris: Seuil.

\_\_\_\_\_. (1966). “Subversion du sujet et dialectique du dire dans l'inconscient freudien”, in: *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 793-827.

\_\_\_\_\_. (1966a[1998]). “A ciência e a verdade”, in: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_. (1967[2003]). “A psicanálise. Razão de um fracasso”, in: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 341-349.

\_\_\_\_\_. (1969-1970[1991]). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre 17. L'envers de la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

\_\_\_\_\_. (1969-1970[1992]). *O Seminário. Livro 17. O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1971-1972[2012]). *O Seminário. Livro 19. ...Ou pior*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_ (1971-1972[1975]). *Le Séminaire. Livre 19. ...Ou Pire*. Paris: Éditions du Seuil.

\_\_\_\_\_ (1972-1973[1982]). *O Seminário. Livro 20. Mais, Ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1973[2003]). “Televisão”. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. 509-545.

\_\_\_\_\_. (1975). “Conférences et Entretiens dans des universités nord-américaines”. *Silicet*, nº 6/7, pp. 32-37.

\_\_\_\_\_. (1975-1976[2007]). *O Seminário. Livro 23. O sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1976a[2003]). “Joyce, o Sintoma”, in: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. 560-566.

\_\_\_\_\_. (1976b[2003]). “Prefácio à edição inglesa do Seminário 11”, in: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. 567-569.

\_\_\_\_\_. (1977[1984]). « Préface à l’ouvrage de Robert Georjgin ». *Cahiers Cistre*. 2.ed, pp 9-17.

LAURENT, Éric; MILLER, Jacques-Allan. (1998) "O Outro que não existe e seus comitês de ética", in: *Curinga*. Belo Horizonte, n.12, pp.4-18.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo (2007). “Escrita e escritos”, in: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (orgs.) *Escrita e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, pp. 301-306.

LEIRIS, Michel (1999). *La règle du jeu, tome I*. Paris: Éd. Gallimard.

LEMLE, Miriam (1998). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 13.ed.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1989). *Pensamento Selvagem*. Campinas, SP: Editora Papirus.

LIPOVETSKY, Gilles (1994). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_; CHARLES, Sébastien (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarola.

\_\_\_\_\_; SERROY, Jean (2011). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras.

MATTER, Gray. “Engineering Serendipity”. *The New York Times Sunday Review*. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2013/04/07/opinion/sunday/engineering-serendipity.html>>. Acesso em: 22 set. 2013.

MILLER, Jacques-Alain. (1996[2012]). “O escrito na fala”. *Opção Lacaniana online nova série*. Ano 3, Nº. 8, 2012. Disponível em: <[http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_8/O\\_escrito\\_na\\_fala.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_8/O_escrito_na_fala.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2013.

MIRANDA, Giuliana e RIGHETTI, Sabine. “Formigas derrotam elefantes na África”. *Folha de São Paulo*. 05/09/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/794353-formigas-derrotam-elefantes-na-africa.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

NIETZSCHE, Friedrich (1882[2001]). *A Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.

PÊCHEUX, Michel (1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3.ed. Campinas: Ed. da Unicamp.

PESSOA, Fernando (1923[1980]). *O eu profundo e os outros Eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PONTES, Felipe (2013). Leonard Mlodinow: “A neurociência está apenas arranhando a superfície do cérebro”. *Revista Época*. Edição de 4 de março. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/03/leonard-mlodinow-neurociencia-esta-apenas-arranhando-superficie-do-cerebro.html>>. Acesso em: 22 set. 2013.

POMMIER, Gérard (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.

POSSENTI, Sírio (1999). “Leitura errada existe”, in: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, Vol. 1, pp.169-178.

\_\_\_\_\_. “Indícios de autoria”. *Perspectiva*, v. 20. n. 01. Florianópolis, pp.105-124.

POTTIER, Bernard (1987). *Théorie et analyse en linguistique*. Paris: Hachette.

\_\_\_\_\_. (1992). *Sémantique générale*. Paris: Presses Universitaires de France.

\_\_\_\_\_. (1999). “Le pensé et le dit”. *Travaux et Documents*, n. 4. Vincennes Saint-Dennis: Université Paris 8, pp. 17-21.

\_\_\_\_\_. (2000). *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*. Louvain, Paris: Peeters.

QUINTO, Antônio Carlos (2013). “Busca por padrões prejudica tomada de decisão”. *USP Notícias*. São Paulo: Universidade de São Paulo. p. 5.

RIOLFI, Cláudia Rosa (1999). *O Discurso que sustenta a prática pedagógica. Formação de professor de língua materna*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem.

\_\_\_\_\_ (1999). “Escola e Violência - uma dúzia de pontos para pronto socorro”. *Quaestio* (UNISO), v.2, pp.31-48.

\_\_\_\_\_. (2000) “A singularidade da pesquisa universitária em letra(s): questão e transmissão”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 38. Universidade Estadual de Campinas, pp. 85-99.

\_\_\_\_\_ (2000). “Formacriação”. *Línguas & Letras*, Revista da Unioeste, v.2, pp.13-18.

\_\_\_\_\_ (2003). “Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita”. *Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil*, vol. 40, jan./jul. Campinas: Unicamp, pp. 47-51.

\_\_\_\_\_ (2004). “Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade”, in: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 317-332.

\_\_\_\_\_ (2005). “Erro de leitura ou equívoco constitutivo (de sujeito)? A singularidade na fala de uma criança”, in: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). *Leitura, múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 219-233.

\_\_\_\_\_. (2006). *Linguagem e Pensamento*. Curitiba: IESDE Brasil.

\_\_\_\_\_ (2007). “Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa”, in: CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, p. 33-64.

\_\_\_\_\_ et al (2008). *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo. Thomson.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino (2008). “Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever”. *Estilos da Clínica* (USP), v. XIII, pp.98-121.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Emari (2009). “Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, IEL, pp. 99-118, 2009.

\_\_\_\_\_; IGREJA, Suelen (inédito). “Les manuscrits scolaires d’une apprentie de chercheuse des sciences humaines comme lieu d’analyse des pratiques de son orientatrice”. Texto base para comunicação oral apresentada no *III Colóquio Internacional CLIOPSY*, realizado em novembro de 2009, na Universidade Paris X – Nanterre.

\_\_\_\_\_. (2009) “Leitores Fragmentados”. *Revista Língua Portuguesa: Psicanálise e Linguagem*. São Paulo: Editora Segmento, pp. 14-19.

\_\_\_\_\_ (2011). “Lições da coragem: o inferno da escrita”, in: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs.) *O inferno da escrita. Produção escrita e psicanálise*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 11-31.

\_\_\_\_\_. BARZOTTO, Valdir Heitor [2011b]. “Alunos que erram: os paradoxos entre o uno e o múltiplo na produção textual”, in: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte (MG): Fino Traço / FAPEMIG, pp. 91-101.

\_\_\_\_\_. (2011c). “Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna”, in: *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes Editores, pp. 111-124.

\_\_\_\_\_. (2011d). “É possível falar de amor na relação pedagógica globalizada?”, in: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte (MG): Fino Traço / FAPEMIG, pp. 103-112.

\_\_\_\_\_. (2012). “A psicanálise e o professor que amarelou”. *Estilos da Clínica* (USP. Impresso), Vol. 17, n. 2. São Paulo, USP, pp. 344-358.

\_\_\_\_\_. (2012). “Idioglossias partilhadas: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer”, in: BARZOTTO, Valdir H.; RIOLFI, Claudia R. *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, pp. 13-24.

\_\_\_\_\_. (2012b). “Lições do periquito: corpo e sentido além do Édipo”, in: DEL RE, Alessandra, ROMERO, Márcia. (Orgs.). *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. 1ed. São Paulo: Cultura acadêmica, p. 227-234.

\_\_\_\_\_. (2013). “O aluno e o uso das novas tecnologias: a discursividade contemporânea e a constituição da subjetividade”, in: BARBOSA, Marinalva Vieira; BARBOSA, Juliana Bertucci. (orgs.). *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor*. 1ed. Campinas. Campinas: Mercado de Letras, pp. 173-193.

SARAMAGO, José (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.

SARTRE, Jean Paul (1944[2009]). “A República do Silêncio”. *Fólio Revista de Letras*, n.1, Vol.1. Vitória da Conquista: Edições Uesb. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/9/21>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand (1915[1989]). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

SCHAUDER, Silke (2008). "Figures de l'inachèvement: Michel-Ange et Camille Claudel". *Topique* 3, n° 104, pp. 173-190.

SOARES, Rafael (2011). “Chamber Music (I) - James Joyce”. *Traduções e coisas sobre tradução*. Disponível em: <http://i-traducoes.blogspot.com/2011/06/chamber-music-i-james-joyce.html>. Acesso em: 23 jul. 2011.

SÓFOCLES (427a.C). *Édipo Rei*. Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

STRACHEY, James (1980). “Nota do editor inglês. Fragmento da análise de um caso de histeria”, in: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, pp. 17-18.

STRAUSS, William; HOWE, Neil (1992). *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*. New York City: William Morrow.

TAPSCOTT, Don (1998). *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York City: Mc. Graw-Hill.

TRINDADE, Eliane; VINES, Juliana. “Aluna de 13 anos de colégio particular denuncia assédio sexual praticado por colegas”. *Folha de São Paulo*. 30/04/2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2013/04/1270518-aluna-de-13-anos-de-colegio-particular-denuncia-assedio-sexual-praticado-por-colegas.shtml>>. Acesso em: 22 set. 2013.

UOL ENTRETENIMENTO. “Pânico exhibe cena polêmica de Gerald Thomas e Nicole Bahls e critica ‘sensacionalismo da imprensa’”. 15/04/2013. Disponível em: <http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2013/04/15/panico-exibe-cena-polemica-de-gerald-thomas-e-nicole-bahls-e-critica-sensacionalismo-da-imprensa.htm>. Acesso em: set. 2013.

ULLMAN, S. (1964). “Nomes Próprios”, in: *Semântica. Uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WAGNER, Tony (2012). *Creating Innovators. The Making of young people who will change the world*. New York: Scribner.