

**Guia do Professor****Episódio** Línguas e história do Brasil**Programa**

A Cabanagem. Discursos, línguas, memórias

Prezado Professor:

Os três episódios do programa de vídeo “A Cabanagem. Discursos, línguas, memórias” foram elaborados por nossa equipe para possibilitar que questões específicas de *língua portuguesa* sejam trabalhadas em sala de aula a partir *da interdiscursividade* (relações entre discursos na sociedade), privilegiando uma abordagem *transdisciplinar*.

Nos três episódios desenvolvemos análises de formas da língua e de seu funcionamento nos textos em relação a uma temática de tipo *transversal*, as “A Cabanagem. Discursos, línguas, memórias”. Dada esta temática, você encontrará, nas atividades propostas, elementos que permitem estabelecer, se o desejar, um diálogo produtivo com outras disciplinas do curriculum escolar, notadamente História do Brasil, visando promover uma reflexão coletiva sobre a construção de uma *sociedade democrática e socialmente justa*, que respeite as demandas dos movimentos sociais organizados. Para tanto, apresentamos este tema do ponto de vista da circulação de textos e discursos que significam, tanto no passado quanto no presente, os sujeitos sociais e os acontecimentos históricos, naturalizando determinadas versões dos fatos ocorridos e produzindo imagens cristalizadas dos personagens envolvidos, o que acaba impondo uma determinada interpretação em detrimento de outras historicamente possíveis, porém silenciadas.

Neste sentido, como professor de Língua Portuguesa, acreditamos que você poderá contribuir nessa discussão mostrando a seus colegas e alunos que *a língua* participa, através das *práticas discursivas*, na produção das atitudes, convicções, crenças, verdades e consensos que configuram nossas práticas sociais, direcionando nossa ação, nosso modo de estar no mundo e os vínculos e laços sociais que estabelecemos com os outros com os quais convivemos na sociedade. Daí a importância de compreender, também, *como funciona(m) a(s) língua(s) na sociedade*, dado que a relação dos sujeitos

com as línguas é constitutiva de sua identidade e de sua inscrição na sociedade, em um jogo de forças desigual que determina inclusões, exclusões e inclusive apagamentos ao longo da história.

No primeiro episódio do programa, o foco da atenção está posto sobre a presença de diversas línguas em um mesmo espaço territorial, o que permitirá discutir as complexas relações estabelecidas entre línguas, culturas e povos no nosso país. Nos outros dois episódios são trabalhadas questões referentes à circulação dos discursos na sociedade e a seu funcionamento na construção da memória coletiva, por meio da análise de diversas práticas de linguagem, notadamente da mídia e da imprensa, consideradas como os principais instrumentos de estabilização de uma memória histórica contemporânea. Recomendamos fortemente trabalhar os três episódios em conjunto e na sequência proposta, dado que os temas abordados em um episódio se complementam com os tratados nos outros.

A partir deste estudo da circulação e funcionamento das línguas e dos discursos presentes em uma sociedade em determinado momento histórico, abordamos, então, as questões específicas de língua portuguesa, considerando seu funcionamento *no texto* e sua relação com as práticas discursivas a partir das quais significam. Tomamos como eixo para seu estudo uma reflexão sobre *as condições históricas* que possibilitam a *interpretação*, ou dito de outro modo, a relação constitutiva de todo texto com o *interdiscurso*.

Este guia está organizado em duas partes. Na primeira, você encontrará uma breve introdução teórica que apresenta os fundamentos de *um trabalho discursivo com a língua e as práticas de linguagem*. Na segunda parte, apontamos alguns procedimentos que podem lhe auxiliar no trabalho em sala de aula com o programa de vídeo e suas respectivas atividades pós-exibição e jogos interativos. Se você já estiver familiarizado com os princípios teóricos da *Análise de Discurso* e seus procedimentos de análise das questões de língua e texto, sugerimos que avance diretamente para a segunda parte do guia.

Todas as reflexões feitas a seguir estão baseadas nas obras dos autores citados nas referências bibliográficas, principalmente nos livros *Interpretação* e *Discurso e texto*, de Eni Orlandi.



1ª. Parte: um pouco de teoria

INTERPRETAÇÃO E INTERDISCURSO

Professor, você já parou para pensar no fato de que somos, enquanto sujeitos de linguagem, permanentemente convocados a dar sentido(s) ao mundo que nos rodeia, aos eventos que nos afetam, aos laços que nos ligam aos outros nas nossas práticas sociais e simbólicas?

A interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido.

Estar no mundo, estar na história, é, para nós, enquanto sujeitos constituídos pelo funcionamento da linguagem, *interpretar*, isto é, produzir sentidos. Assim, não há sentido (nada significa) sem interpretação e esta se produz tendo por base as diferentes formas de linguagem, na sua materialidade significante: no som, na letra, na imagem, no movimento, na cor, no volume, na disposição espacial, na sua temporalidade, etc. Porém, a interpretação não se reduz à presença, porque o silêncio e o não-dito também significam. Esta é uma experiência cotidiana nas nossas práticas de interpretação para a qual pouco atentamos.

O gesto da interpretação se dá porque a linguagem é marcada pela incompletude, por uma relação com o não-dito, com as diversas formas do silêncio.

Vamos imaginar um simples enunciado proferido como apelo ou invocação: “Seja homem!”. Como interpretá-lo? Como ele significa? Quais sentidos ele evoca, quais outros ele silencia? Observemos sua materialidade significante: trata-se de um texto em língua portuguesa, escrito, no qual o sinal de pontuação exclamativo e o modo imperativo em que está conjugado o verbo nos permite interpretá-lo como uma injunção, uma invocação, um apelo. A quem? Pela 2ª. pessoa da flexão do verbo temos aí estabelecida uma relação de interlocução que projeta o lugar de um leitor-destinatário do apelo, que é convocado a ser “homem”. Mas, o que é “ser homem”?

Para interpretar como este texto produz sentidos precisamos relacioná-lo a suas



condições de produção, que compreendem tanto a situação imediata de enunciação quanto o contexto sócio-histórico mais amplo, tal como aparecem representados no próprio texto. Assim, para melhor compreender seu funcionamento, devemos nos perguntar: a quem está sendo dirigido o texto?, em relação ao quê?, por quem? Imaginemos uma situação em que o enunciado seja dirigido a uma mulher, ele significaria o mesmo que se fosse dirigido a um homem? ou a um menino? ou se for dirigido a uma pessoa de orientação homossexual? Significaria igual se proferido pelo pai, pela mãe, por um padre ou pelo sargento do batalhão? Produziria, ainda, os mesmos sentidos se referido a uma situação como ir ao dentista, ceder o assento em um ônibus, assumir um filho, se comprometer em matrimônio, servir no exército ou correr uma maratona? Pense nas possíveis respostas para estas questões; a partir delas podemos concluir que:

A interpretação é produzida em relação às formas materiais de linguagem (oral, escrita, imagem, etc.) e às condições imediatas de produção.

Porém, o processo de interpretação não se esgota nessa relação, porque para produzir sentidos é necessário que haja sempre-já sentidos. Ou dito de outra maneira, *os sentidos não surgem do nada*, porque toda interpretação se inscreve em uma relação com sentidos já produzidos historicamente, os quais ressoam no gesto interpretativo que significa um texto. Observemos que a significação de “seja homem” mantém uma relação constitutiva com os discursos produzidos ao longo da história sobre as relações de gênero na nossa sociedade. “Seja homem!” significaria a relação com a masculinidade como um dever, como resultado de uma vontade sempre alerta que “faz ser homem”, interpretando a masculinidade como uma propriedade que poderia ser perdida ou esmorecida se não for vigiada e praticada por um esforço constante de vontade e disciplina. Assim, para “ser homem” seria necessário “querer ser homem”. Que discursos estão aí ressoando? Quais práticas sociais estão aí significando e intervindo nos processos de construção identitária?

Estas questões nos levam a refletir sobre *o que não está dito porém significa neste texto*: quais outros sentidos ele retoma e reformula? Não estariam aí ressoando outros enunciados como “Não seja mulherzinha!”? E, ainda, quais sentidos são necessariamente apagados para que este texto signifique “ser homem” em uma determinada direção? Como significam esses sentidos a relação com a interpretação do feminino? Quais sentidos sobre “mulher” estariam aí implicados, embora não explicitados? Por que não





dizemos, pelo menos com a mesma frequência, “Seja mulher”? O que significaria um enunciado como este na nossa sociedade hoje?

As respostas a essas e outras questões nos mostram que toda interpretação supõe uma relação do texto com discursos que circulam ou circularam na sociedade em um determinado momento histórico. *O interdiscurso* é essa relação constitutiva entre discursos que permite produzir sentidos nas nossas práticas de linguagem.

Todo discurso remete a outros discursos.

Os gestos de interpretação são produzidos na relação entre discursos, ou seja, é necessário relacionar o texto ao interdiscurso para significar.

É justamente por esta relação com outros discursos, com outros sentidos historicamente constituídos, que um texto produz sentidos para um sujeito, em um movimento incessante de retomadas, reformulações, deslocamentos, inversões ou silenciamentos. É, também, por esta relação constitutiva com o interdiscurso que *não há um sentido fixo, intrínseco à palavra, ao texto, à língua ou à intenção de significar do falante*. Os sentidos são produzidos na sua relação com outros sentidos no interdiscurso: por isso, um texto pode significar diferentemente para diferentes sujeitos, dependendo de quais discursos são retomados ou silenciados em seu texto (um discurso machista não significa igualmente o enunciado “Seja homem!” que o feminista, por exemplo). Por isso, também, toda retomada de um enunciado anterior pode abrir a interpretação para novos sentidos. Imaginemos o enunciado de nosso exemplo sendo reformulado como segue: “Seja homem!, disse Darwin ao macaco”. Que novos sentidos ele produz ao ser trabalhado parodicamente pela atribuição de sua suposta autoria à Darwin? Que discursos ele evoca? Vemos, então, que:

O espaço da interpretação é o espaço do possível, da polissemia, do equívoco, porque todo texto, pela sua aparição, pode deslocar discursivamente os sentidos a ele atribuídos, significando diferentemente, derivando para novos sentidos.

Os sentidos podem sempre vir a ser outros no seu movimento na história, porque a *polissemia* é constitutiva do funcionamento da língua nas práticas discursivas. Porém, os sentidos não são aleatórios, não podem ser quaisquer uns. Em toda sociedade existem procedimentos de controle do discurso (as instituições, por exemplo, entre elas a escola)



que organizam os sentidos, estabilizando determinadas interpretações, excluindo outras, impondo certas leituras como válidas, desautorizando outras. Justamente porque as interpretações mudam e podem sempre vir a ser outras é que as práticas de leitura na sociedade sofrem coerções. Deparamo-nos, assim, com o funcionamento das instituições e dos discursos legitimados por posições de poder, a partir dos quais se estabelece uma *divisão social do trabalho de leitura* que diferencia os que são autorizados a produzir interpretações, consideradas válidas, e aqueles destinados a reproduzi-las. Como você já deve estar desconfiando, essa divisão das práticas de leitura em relação à interpretação faz parte do cotidiano da escola, do trabalho em sala de aula, onde o espaço para interpretações divergentes é bastante limitado.

Fora da escola, também observamos essa divisão operando: pensemos, por exemplo, quais são os discursos que na nossa sociedade produzem interpretações que se impõem como evidentes, óbvias, naturais, ou dito de outra maneira, que produzem *efeitos de verdade* que administram nossa relação com a realidade. Não seria a ciência, nas suas diversas especialidades, um desses discursos produtores de verdades, que é, por sua vez, reproduzido na mídia e na escola como o conjunto de saberes necessários ao sujeito para enfrentar as demandas e os embates do mundo que o circunda? Voltando a nosso exemplo, não seria o discurso da biologia que viria dirimir, finalmente, o que seria “ser homem”, reduzindo a questão a uma análise cromossômica? E ainda, que lugar restaria, ainda, para as interpretações produzidas por saberes tradicionais indígenas, narrativas míticas de diversas origens ou discursos religiosos? Elas produziriam os mesmos *efeitos de verdade*, seriam consideradas por nossa sociedade, regida pela razão, como tendo a mesma validade? Já pensou no valor que nossa sociedade atribui aos enunciados produzidos do lugar do louco, da criança ou do deficiente mental no confronto com as discursividades já legitimadas? Qual o peso da palavra e do conhecimento das sociedades indígenas e quilombolas na nossa sociedade? Vemos, então, que os efeitos de verdade, de legitimidade, de validade para uma determinada interpretação são produzidos na relação estabelecida entre diversos discursos, suas relações de poder e sua circulação na sociedade.

O sentido é produzido, também, pelo seu modo de circulação na sociedade.

Como resultado desta breve reflexão sobre a interpretação, almejamos ter demonstrado a relevância de considerar, no trabalho com Língua Portuguesa, as relações



interdiscursivas como constitutivas da produção de sentido, e conseqüentemente, de toda prática de escrita e leitura.

Resumindo, então, nossa proposta de trabalho, podemos dizer que analisar o funcionamento da língua e do texto nos leva a considerar três processos que são constitutivos de todo discurso e de toda interpretação:

1. *sua constituição*, que consiste na relação do texto com os sentidos já-ditos, que nele ressoam, significando pela sua presença (como retomadas, paráfrases, reformulações) ou pela ausência (por elipses, silenciamentos, negações), o que nos permite pensar sua relação com o interdiscurso, enquanto contexto histórico-ideológico mais amplo;
2. *sua formulação*, que consiste em analisar e descrever o funcionamento das diversas materialidades significantes, que dão forma ao texto (os signos linguísticos, a sua disposição na frase, as imagens, os sons), em condições históricas de produção específicas;
3. *sua circulação*, que consiste em descrever os trajetos percorridos pelos sentidos na sociedade, submetidos às relações desiguais de poder que determinam quem pode dizer o quê e como a partir de uma determinada posição ideologicamente marcada.

TEXTO E DISCURSO

Acostumamos a perceber o texto como uma unidade em si mesmo, com começo, meio e fim, exigindo dele coerência e consistência. Nas atividades de análise desenvolvidas na escola, acostumamos a destacar dele as formas da língua que nos interessa estudar, usando o texto como pretexto para uma descrição gramatical. Porém, a partir do funcionamento da interpretação, tal como o acabamos de descrever, podemos pensar o texto diferentemente, considerando sua relação com os gestos de interpretação. Assim, a análise de textos em aula (seja para sua produção quanto para sua leitura) poderia nos levar a descrever esses três processos que lhe dão origem e que delimitam sua significação: sua constituição, sua formulação e sua circulação. Desta maneira, o texto não sera mais visto como uma unidade fechada, porque, como diz Orlandi (2001):



O texto materializa a presença-ausente de um conjunto de discursos possíveis numa relação regrada com as suas condições de produção e circulação.

O texto é, então, o lugar onde podem ser observados os gestos de interpretação dos sujeitos; *é um conjunto de formulações entre outras possíveis*. Voltando, ainda, a nosso exemplo, o texto “Seja homem!” não significa igual que “Seja corajoso!”, “Seja respeitoso!”, “Não seja mole!”, “Tenha dignidade!”, “Deixe de frescura!”, “Não seja criança!” entre tantas outras formulações, embora estas não lhe sejam indiferentes, na medida em que cada uma retoma sentidos distintos no universo de discursos já ditos (interdiscurso) que possibilitam *os gestos de interpretação*. É nessa dispersão de formulações historicamente possíveis que o texto surge como uma *versão* (Orlandi, 2001) entre outras, em movimento, embora apareça ao sujeito que o enuncia (que o diz, o escreve, o desenha, o pinta, o filma, etc.) como sendo único, na sua obviedade. Como se o texto não pudesse ser outro ou significar diferentemente, como se fosse uma unidade fechada e autossuficiente, cuja estrutura formal lhe garantisse *ter um seu* sentido. Este, justamente, *é o efeito ideológico elementar produzido pelo texto*: no momento em que a interpretação se dá, orientando os sentidos em uma determinada direção ideologicamente marcada e silenciando outras interpretações possíveis, ela se nega como tal. Assim, os gestos de interpretação sempre particulares e determinados pelas condições de produção e o interdiscurso se apresentam ao sujeito como sentidos fixos, transparentes, inerentes à palavra na língua. Apaga-se que todo texto é uma *versão possível que materializa sentidos e discursos já presentes na sociedade como interdiscurso, deslocando-os e resignificando-os ao mesmo tempo que os reformula*.

Por outro lado, assumir que o texto é sempre *versão* nos leva, também, a reconhecer o funcionamento da sua materialidade significativa como constitutivo de sua significação: não se significa igual em um texto escrito acompanhado de imagens que em um texto oral acompanhado pela gestualidade, por exemplo. Neste sentido, observemos que uma pequena mudança na materialidade linguística ou outras do texto produz efeitos de sentidos diferentes: se acrescentarmos aspas na palavra “homem” de nosso exemplo (*Seja “homem”!*), certamente o texto ganha novas significações. Da mesma maneira, se incluirmos como pano de fundo para este texto a imagem de um belo buquê de rosas vermelhas ou de um homem de corpo malhado e suado escalando uma falésia íngreme, teremos novas versões e novos sentidos. Essas diversas formas de textualização dão lugar às diferentes *versões* pelas quais os discursos tomam “corpo” e circulam na sociedade.





FUNÇÃO-AUTOR E EFEITO-LEITOR

Uma vez que mudamos nossa compreensão sobre o que é o texto e como ele funciona nas diferentes práticas discursivas na nossa sociedade, somos levados, também, a repensar a própria noção de autor, geralmente relacionada com ele, porque, como já vimos, são os *gestos de interpretação* que configuram tanto as práticas de escrita quanto as de leitura e compreensão de textos. Desta maneira, consideramos que a interpretação é *condição de possibilidade da leitura e da escrita*: é pela sua relação com determinados sentidos já-ditos, presentes como interdiscurso, que o sujeito pode se constituir em *autor* do seu texto, assim como em *leitor*. Por outro lado, no próprio texto encontramos representadas *imagens* tanto do autor quanto do leitor. Voltando a nosso exemplo, imaginemos um texto como “Seja homem e participe desta campanha contra a violência doméstica”, posto a circular em revistas e outdoors por iniciativa de alguma ONG ou órgão oficial. Este texto recorta como seu *leitor virtual* predominantemente os homens, o que permite, também, relacionar este texto com os discursos que denunciam os altos índices de agressão masculina contra mulheres e crianças. Ao mesmo tempo, permite configurar uma *imagem do autor* posicionado contra a violência e que retoma, no seu texto, os sentidos que significam “ser homem” como “ter caráter”, “ser protetor” e “tomar atitudes corajosas”, sentidos estes que se opõem aos de um discurso machista que interpretaria “ser homem” como “impor sua vontade”, “ser forte”, “ser o centro das atenções domésticas”, “não permitir ser contrariado”, etc. . Assim, percebemos que o sujeito está inscrito no texto que produz, como *imagens* que podem ser reconhecidas pelo leitor.

Por um lado, temos as imagens do autor, que representam no texto a *função-autor*, isto é, a posição que o *eu* ocupa enquanto *produtor de linguagem*. Uma observação se faz necessária: a função-autor está presente em toda prática de linguagem e não somente em textos escritos, como acreditamos usualmente, porque na nossa sociedade se cobra do sujeito que produza seus enunciados (orais, escritos, multimídias) com *responsabilidade, clareza, coerência, intencionalidade e originalidade*. Por outro lado, é importante notar que a *função-autor* muda em relação às condições históricas de seu exercício: ser autor de um torpedo enviado por celular ou de uma redação escolar envolve práticas de escrita diferentes e uma relação diferente do sujeito com a linguagem. Não se espera de um autor barroco a clareza que se exige de um

vestibulando, nem se cobra do redator de notícias de jornal a originalidade que almejamos de um escritor literário. Não se pretende em uma conversa cotidiana que o autor mantenha a linearidade e coerência da sua fala, tal como seriam exigidas de uma conferência ou pronunciamento formal.

A função-autor configura a forma e organização do texto.

É pela função-autor que o texto se constitui como unidade: ele é (de)limitado no tempo e no espaço pela relação que estabelece com a função-autor, cujo funcionamento produz como efeito uma *ilusão de unidade* (com começo, meio, progressão, não contradição e fim), um efeito de fecho e de completude para o texto, que o destaca imaginariamente do fluxo contínuo de sentidos. Com certeza, você, professor, já percebeu como é difícil para as crianças em aprendizagem da escrita finalizar seus textos, porque repetem na escrita a organização fluída da fala, em que as frases se encadeiam umas atrás das outras, conectadas por um “daí ...daídaí” que parece não ter fim. Na fala, a intervenção do interlocutor, a troca de turnos, a mudança de tópicos, intervêm produzindo “fechos” provisórios que delimitam conjuntos de enunciados como textos em relação a um autor. Na escrita é necessário aprender a produzir esses “fechos” imaginários e esse aprendizado faz parte da construção da função-autor em relação aos diferentes gêneros discursivos. Em outras palavras, o que individualiza uma dispersão de enunciados como um texto, o que permite sua coerência e consistência, é a sua relação com a função-autor, que funciona como *princípio de agrupamento*, colocando imaginariamente o sujeito na origem do sentido e como responsável pela sua produção. Como diz Orlandi (2001):

O texto atesta o modo pelo qual, pela função-autor, o sujeito administra a dispersão das possíveis versões de texto em relação a um mesmo gesto de interpretação.

Retomando o nosso exemplo, poderíamos dizer que em um texto como: “Seja homem! Respeite a sua mãe e não chegue bêbado em casa!”, o funcionamento da justaposição por coordenação assindética entre a primeira frase e a segunda, estabelece uma relação naturalizada, quase óbvia, entre “ser homem”, “respeitar a mãe” e “não chegar bêbado em casa”, relação esta que permanece não dita, embora suporte a sequência da frase e sua organização sintática. A linearidade assim construída materializa no texto pela função-autor, um gesto de interpretação que retoma discursos nos quais os sentidos

produzidos para “ser homem” e para a relação mãe-filho estão atravessados por um discurso moral. Percebemos, então, que a unidade e coerência deste texto, sua linearidade e progressão com início e fim, estão dadas pelo funcionamento da função-autor (na sua relação com o gesto de interpretação), cujo funcionamento organiza a sequência sintática e a orientação argumentativa das frases.

Tendo compreendido a relação do texto com a função-autor, precisamos ainda compreender a relação de ambos com o *efeito-leitor*, pois a função-autor tem seu duplo no *efeito-leitor*, construído, também, na materialidade do texto. Por um mecanismo de antecipação (Pêcheux, 1969), o autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera na sua escuta/leitura, organizando seu texto em relação à imagem que prefigura do seu leitor. Assim, na própria textualidade fica inscrita a imagem de um *leitor virtual* com a qual o leitor efetivo do texto deve se relacionar na sua prática concreta de leitura. A leitura pode ser pensada como a construção dessa relação entre discurso e texto: o efeito-leitor se dá no reconhecimento de uma leitura no meio de outras, isto é, na identificação do sujeito que lê com um determinado gesto de interpretação.

Imaginemos um texto como o seguinte: “Seja homem! Não deixe sua mulher lavar e passar suas roupas”. Ele representa e projeta a imagem de um leitor virtual que se identificaria nessa relação colocada entre “ser homem” e “lavar e passar suas próprias roupas”; os leitores efetivos desse texto, na sua leitura, devem se relacionar com essa imagem e os sentidos associados a ela, seja para coincidir com ela (se reconhecendo no mesmo gesto de interpretação) ou para dela se afastar (produzindo gestos de interpretação outros, que leiam esse texto de forma polêmica ou irônica). Desta maneira, compreendemos *as práticas de leitura como um trabalho sobre o efeito-leitor*, expondo o sujeito às relações entre sentidos e discursos e a suas determinações históricas. Podemos concluir, então, que:

Todo gesto de leitura já constitui um recorte e uma fixação dos processos de interpretação realizados a partir de um texto e em condições de produção específicas, sendo a escola um lugar privilegiado para sua estabilização e legitimação.

2ª. Parte: em sala de aula

Após a breve reflexão teórica que situa as análises das formas da língua e do texto que propomos nas atividades e jogos interativos, vamos agora descrever o material que elaboramos para lhe auxiliar a desenvolver com os seus alunos novas questões sobre a linguagem. Nossa equipe se esforçou para compor um material que permita mostrar mais facilmente o funcionamento dos gestos de interpretação que constituem a função-autor e o efeito-leitor na sua relação com os diferentes discursos e sentidos que circulam na sociedade e com as diversas linguagens em que estão formulados os textos.

O tema abordado pelo programa de vídeo trata de um momento particular da história do Brasil, tangencialmente contemplado nos currículos escolares. Embora apresente um acontecimento singular, o debate que ele permite desenvolver é de interesse mais amplo, dado que toca funcionamentos constitutivos de toda sociedade em todo tempo, a saber: as práticas discursivas que participam efetivamente nas lutas por mudanças históricas ou nos movimentos de resistência empreendidos por setores sociais cujas demandas e direitos são pouco contemplados na ordem social vigente em um determinado momento histórico. Um diálogo produtivo com outras disciplinas, como História e Sociologia, poderá enriquecer ainda mais o trabalho a ser realizado com os alunos. Na nossa proposta, o debate desta questão, sempre atual e relevante para a construção de uma sociedade justa e democrática, é direcionado pelo viés do papel constitutivo da linguagem nessas práticas de poder e de resistência.

Para tanto, reunimos textos de diversas origens que circulam ou circularam na sociedade sobre diversos movimentos sociais e sobre o papel da imprensa e da mídia em geral na naturalização de interpretações e de imagens produzidas sobre eles. Realizamos uma vasta pesquisa bibliográfica e na internet, na procura de diversos documentos referentes a esta temática. Desta maneira, tentamos organizar um pequeno *arquivo*, isto é, um conjunto de textos disponíveis sobre a questão que nos interessa, no qual apareçam representados (embora não de forma exaustiva) os diversos discursos que intervêm na produção de sentidos para os movimentos sociais, assim como, de forma mais geral, para os acontecimentos históricos que constituem a memória de nossa sociedade.

Todos os exercícios propostos nas atividades pós-exibição e nos jogos interativos analisam discursivamente *questões de língua e do texto* com base nesses materiais.



Neste contato com o *arquivo*, ou seja, com a multiplicidade de textos que reunimos para análise, almejamos que o aluno perceba que os sentidos estão em movimento na história, que eles estabelecem relações entre si, que significam sempre em uma determinada direção ideologicamente marcada, e que outros sentidos podem ser produzidos pelo sujeito nas suas práticas de linguagem. Também enfatizamos o funcionamento das formas da língua portuguesa, de outras línguas, e de outras linguagens (outras materialidades significantes: imagem, som, etc.) na construção do nosso modo de agir e de nos relacionarmos com os outros em sociedade.

PROCEDIMENTOS SUGERIDOS

Na exploração dos materiais, sugerimos, primeiro, assistir em sala com a classe ao programa de vídeo, cuja duração é de 10 minutos, promovendo um debate sobre ele. Nas aulas seguintes, sugerimos trabalhar as 6 atividades com seus exercícios, ao fim das quais pode-se, então, propor que os alunos testem seus conhecimentos interagindo com os *softwares* e jogos interativos. Recomendamos que os jogos interativos sejam realizados somente *depois* de trabalhar o conjunto completo dos 6 temas de atividades e exercícios propostos para cada episódio. Finalmente, pode-se solicitar aos alunos que desenvolvam o projeto que acompanha as atividades. A avaliação dos alunos poderá ser realizada de forma processual ao longo do trabalho com o conjunto dos materiais, ou poderá estar centralizada em um aspecto pontual, utilizando como instrumentos de avaliação: os jogos interativos, o projeto de pesquisa ou algum dos exercícios de produção escrita sugeridos nas atividades. Porém, ninguém como você, professor, que conhece sua turma e as condições de ensino na sua escola, para decidir qual é o melhor modo de se apropriar, na sua prática docente, dos materiais que aqui lhe apresentamos.

Neste episódio, “*Línguas e histórias do Brasil*”, estudam-se alguns aspectos das línguas indígenas, das línguas gerais e das línguas africanas na sua relação com a língua portuguesa na constituição do Português do Brasil. Também apresentam-se algumas questões sobre a intervenção de outras línguas nessa relação e sua inscrição no espaço territorial brasileiro. Abordamos estes assuntos considerando não só os aspectos linguísticos implicados, mas também seu funcionamento discursivo e seus efeitos sobre a constituição das identidades, das práticas culturais e dos imaginários e memórias sociais.

Neste sentido, lembramos que, no Brasil, o português ocupa a posição de língua oficial,



isto é, a língua que pauta as relações entre os cidadãos e o Estado. Ademais, o português também é a língua nacional do povo brasileiro, dado que participa constitutivamente nos processos identitários de construção da nacionalidade. Cabe ressaltar, no entanto, que a língua nacional é o efeito de um processo histórico pelo qual outras línguas foram interdidas ou apagadas através de medidas do Estado. Ao longo da história brasileira, enquanto algumas línguas eram proibidas, o português era promovido como língua da nação através do ensino. Conseqüentemente, por habitar um espaço em que diversas línguas entram em relação ao longo da história, mesmo aqueles que falam uma única língua são constituídos nesse conflito (Guimarães, 2005).

Estes aspectos são abordados no programa de vídeo e nos temas desenvolvidos nas 6 atividades, cada uma das quais consta de um texto explicativo introdutório, onde se apresenta o tema de forma acessível, e de um conjunto de exercícios, nos quais se propõem debates e práticas de análise, leitura e escrita, que retrabalham as questões estudadas no texto introdutório. Para cada um desses temas indicam-se leituras específicas e/ou filmes que permitem conhecer outros aspectos do seu funcionamento. Por outro lado, esses temas são retomados nos jogos interativos.

1-ASSISTINDO AO PROGRAMA DE VÍDEO

No programa de vídeo referente a este primeiro episódio são apresentadas situações em que aparecem as diversas línguas em funcionamento. Por outro lado, o aluno é posto diretamente em contato com a trama dos acontecimentos históricos da época citada. Um estudo prévio de textos de história que relatem o período de Revoltas contra a Regência e especificamente o movimento da Cabanagem pode ser útil para contextualizar o tema abordado pelo vídeo.

Sugerimos assistir uma vez ao programa e depois debater com os alunos as questões nele levantadas, voltando a exibi-lo de forma fragmentada, para melhor atentar a:

1. a inscrição de diversas línguas e culturas em um mesmo espaço territorial: observar a caracterização das diversas personagens, as línguas que falam, as posições que ocupam na história.
2. a alusão a mocambos, onde negros escravos fugidos se refugiavam e mantinham suas tradições, línguas e culturas.
3. o papel da escrita na época; discutir a partir do vídeo a distribuição das práticas

- de leitura e escrita na sociedade: quem lê? quem escreve? Comparar com a atualidade.
4. os diferentes gêneros de escrita e sua circulação na sociedade da época: as cartas pessoais, as proclamações, os jornais, os pasquins.
 5. o papel do jornal e o tom de sua escrita; debater sua intervenção como arma na luta política e compará-lo com a atualidade.
 6. a circulação dos discursos abolicionistas, liberais, revolucionários na época e sua relação com as posições representadas pelas personagens no vídeo; comparar a posição de Malcher, dono de grande fazenda e proprietário de escravos e no comando de milícias, com a dos irmãos Vinagre, pequenos proprietários da região e a de Angelim, arrendatário de terras do Malcher na época, empregador de força de trabalho livre para a exploração da terra.
 7. o papel do comércio em relação à presença de estrangeiros europeus na região, a relação da língua francesa com a circulação das ideias revolucionárias e liberais nesse contexto, a menção a comandantes de sobrenome inglês nas ações de guerra lembradas, sobretudo as navais, o que leva a associar essa língua a outras práticas. Comparar com os imaginários associados às diferentes línguas na sociedade atual.
 8. o lugar das mulheres e dos homens na sociedade da época: observar as ações realizadas por uns e por outros no vídeo, o seu tom de voz e sua gestualidade, os assuntos de suas falas, as relações estabelecidas com as outras personagens. Comparar com a atualidade.

2- DESENVOLVENDO AS ATIVIDADES E EXERCÍCIOS

Apresentamos a seguir os temas referentes a este episódio (indicando entre parênteses as formas da língua trabalhadas) e oferecemos algumas indicações que podem auxiliar você, professor, a escolher e adequar os materiais que melhor se adaptem a sua turma e a seus objetivos de ensino. Recomendamos ler com os alunos o texto explicativo que precede os exercícios (distribuindo cópias entre eles ou trabalhando conjuntamente na sala de informática ou projetando o texto no telão) e, em seguida, realizar os exercícios propostos (você pode optar por realizar só alguns deles ou o conjunto completo, dependendo do tempo e objetivos do seu curso), que direcionam, por meio de perguntas questionadoras, o debate do tema apresentado no texto explicativo e orientam para a realização de dinâmicas individuais e de grupo em sala de aula e para a produção de

textos escritos fora da aula.

Temas 1 e 2- Línguas indígenas

Nestas duas atividades são apresentadas as línguas indígenas, sua presença na língua portuguesa, sua classificação em troncos e famílias linguísticas e sua relação com as sociedades indígenas.

Temas 3 e 4- Línguas gerais

São discutidas as línguas gerais, suas origens, sua distribuição no território brasileiro, seu legado na língua portuguesa, sua presença como topônimos no espaço e os projetos de co-oficialização em determinadas regiões do país.

Temas 5 e 6- Línguas africanas

Apresenta-se a presença de línguas africanas no Brasil como consequência do tráfico de escravos, estudam-se suas origens e diferenças conforme a região da África envolvida, sua inserção no território e nas práticas sociais brasileiros, o legado das tradições culturais africanas, as palavras de origem africana incorporadas à língua portuguesa, a presença de falas africanas em comunidades quilombolas atuais.

3- TRABALHANDO COM OS SOFTWARES DOS JOGOS INTERATIVOS

Como já dito, recomendamos que o aluno só interaja com os jogos interativos *depois* de terem sido trabalhados em sala todos os temas propostos nas atividades e exercícios.

Estes softwares têm diversos formatos e graus de complexidade, mas são todos auto-explicativos e desafiadores, razão pela qual os alunos podem interagir sozinhos com eles. São jogos que requerem bastante atenção e concentração na leitura das questões e na escolha das respostas, portanto, recomendamos um ambiente tranquilo e silencioso para sua realização. Sugerimos que você, professor, interaja com os softwares antes de propor estas atividades aos alunos, para se familiarizar com seu funcionamento. Os aplicativos permitem imprimir um relatório para cada aluno, onde fica registrado o histórico de suas respostas, acertos e erros.

Requisitos técnicos para jogar: navegador instalado (por exemplo, Internet Explorer, Mozilla, Chrome); plugin do Flash Player 9 ou superior (para baixar, acesse <http://www.adobe.com/support/flashplayer/downloads.html>); melhor visualizado em





resolução 800 x 600

Requisitos técnicos para imprimir o relatório do aluno: conexão física com uma impressora ou “impressora pdf” instalada para salvar o relatório no computador em uso.

Bom trabalho! Boa diversão!

BIBLIOGRAFIA

ACHARD, Pierre et al. (1983) *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, Pontes, 1999.

Enciclopédia discursiva da cidade-ENDICI. Campinas, LABEURB-NUDECRI/UNICAMP. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/>

Enciclopédia das Línguas no Brasil. Campinas, LABEURB-NUDECRI/UNICAMP. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/>

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 9ª. edição. São Paulo, Loyola, 2005

GALLO, Solange. (1992) *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, Editora da UNICAMP. Cf. dissertação de mestrado, disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000038162>

GUIMARÃES, E. (1997) *Políticas de Línguas na América Latina*. Cefiel/IEL/UNICAMP. Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério de Educação. Reproduzido no site ALFALETRAS, disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/42Politica%20de%20Linguas%20na%20America%20Latina.pdf

----- (2002) *Semântica do acontecimento*. Campinas, Pontes.

----- (2005) *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. Cefiel/IEL/UNICAMP, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério de Educação, 2005-2010.

----- (2005b) *Os falantes e as línguas: multilinguismo e ensino*. Cefiel/IEL/UNICAMP. Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério de Educação. Disponível no site ALFALETRAS em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/64Falantes_e_as_linguas.pdf

HENRY, Paul “A história não existe?.. Trad. José Horta Nunes. In: Orlandi, Eni (org.) *Gestos de*



leitura. *Da história no discurso*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1994. p.29-53.

MAZIÈRE, Francine. (2005) *A Análise do discurso. História e práticas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

NUNES, José Horta. (1994) *Formação do Leitor Brasileiro. Imaginário da Leitura no Brasil Colonial*. Campinas, ED. UNICAMP. Cf. dissertação de mestrado disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000042691>

ORLANDI, Eni. (1988a) *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas:Cortez/Editora da UNICAMP.

----- (1988b) *A Linguagem e seu Funcionamento. As Formas do Discurso*. 5ª. edição. Campinas, Pontes, 2009.

----- (1992) *As formas do Silêncio. No movimento dos Sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP.

----- (1996) *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4ª. edição. Campinas, Pontes, 2004.

----- (2001) *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, Pontes.

----- (2009) *Língua brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas, RG Editores.

ORLANDI, E. (org.) (1998) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes.

ORLANDI, E. & S. LAGAZZI-RODRIGUES org. (2006) *Introdução às ciências da Linguagem. Discurso e textualidade*. Campinas, Pontes.

PAYER, M. Onice (2006) *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*. São Paulo, Escuta. Cf. também tese de doutorado disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000188352>

PÊCHEUX, Michel. (1969) *Análise Automática do Discurso*. Trad. Eni P. de Orlandi. Em F. Gadet & T. Hak (orgs) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

----- (1982) "Ler o arquivo hoje". Trad. Maria das Graças L.M. do Amaral. Em E. Orlandi (org.) *Gestos de Leitura. Da História no Discurso*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1994.

----- (1983) *O discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PFEIFFER, Cláudia (1995) *Que autor é esse?* Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL-UNICAMP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000089678>

----- (2000) *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. Tese de doutorado. Campinas, IEL-UNICAMP. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000276982>

ROMÃO, Lucília M.S. & Soraya M.R.PACÍFICO (2007) *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto, ed. Alfabeta.

ZOPPI FONTANA, Mónica (1991) "Os Sentidos Marginais", em *Leitura: Teoria e Prática*, 18: 48-58. Campinas, ALB/FE-UNICAMP, dezembro ano 10.

----- (1998a) "Limiars de silêncio. A leitura intervalar". Em Orlandi, E.(org.) (1998) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, p. 59-86.

----- (1999) "Leitura, silêncio e memória. Leituras urbanas e práticas de exclusão". In: LEFFA, Vilson J. org. *O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação*. Pelotas, EDUCAT/UCPEL, p.51-68.

Consultar, também, os programas de vídeo *IMAGENS DO BRASIL* e os programas de áudio *ÍNDIOS E DISCURSOS: ISOLAMENTO, CONFLITOS, CONTATO*, do Projeto **CONEXÃO LINGUAGEM**, produzidos pela equipe de Língua Portuguesa do IEL-UNICAMP.