

Aurum
EDITORA

O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

FRENTE A IDEOLOGIAS
CONFLITUOSAS DE
GRAMÁTICOS E LINGUISTAS

ELISÂNGELA LEAL DA SILVA AMARAL

Aurum
EDITORA

O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

FRENTE A IDEOLOGIAS
CONFLITUOSAS DE
GRAMÁTICOS E LINGUISTAS

ELISÂNGELA LEAL DA SILVA AMARAL

AURUM EDITORA LTDA – 2026

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

AUTORA DO LIVRO

Elisângela Leal da Silva Amaral

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Aline Graziele Benitez

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

- Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense
- Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão
- Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco
- Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe
- Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.
- Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.
- Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes
- Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí
- Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais
- Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará
- Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás
- João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins
- José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino
- José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco
- José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco



José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas



Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Amaral, Elisângela Leal da Silva

O discurso do professor de língua portuguesa
[livro eletrônico] : frente a ideologias
conflituosas de gramáticos e linguistas /
Elisângela Leal da Silva Amaral. -- 1. ed. --
Curitiba, PR : Aurum Editora, 2026.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-83849-90-8

1. Gramática - Estudo e ensino 2. Ideologia
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino 4. Línguas
e linguagem I. Título.

26-357969.0

CDD-415

Índices para catálogo sistemático:

1. Gramática : Ensino : Linguística 415

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.63330/livroautoral492026-

Aurum Editora Ltda

CNPJ: 589029480001-12

contato@aurumeditora.com

(41) 98792-9544

Curitiba - Paraná



AUTORA

Elisângela Leal da Silva Amaral

Graduada em Letras (licenciatura - Português/Inglês) pela Unincor - Universidade Vale do Rio Verde (2005); habilitação Português/Inglês e suas respectivas literaturas; possui Mestrado em Letras: PPG Letras; área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura pela UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Bolsista - CAPES; Doutorado em Linguística pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Experiência docente na educação básica em língua portuguesa e redação no ensino regular fundamental e médio, além de preparatório para concursos civis e militares. Experiência docente no ensino superior: nos cursos de Letras/Bacharelado/Licenciaturas UEMS - unidade de Campo Grande e em cursos de Pós-graduação. Compôs comissão para elaboração de proposta do Projeto Pedagógico e Regulamento do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Linguística, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, convênio SED/UEMS; Compôs Comissão para elaboração de proposta do Projeto Pedagógico e Regulamento do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Linguagem, Questões Etnicorraciais e de Gênero, parceria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, com a Prefeitura Municipal de Campo Grande, DED/SEMED Departamento de Educação e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e NEAD Núcleo de Estudos em Análise do Discurso, CONVÊNIO 771/2014; Compôs Comissão para elaboração de proposta de Projeto Pedagógico e Regulamento do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Linguagem, Língua e Cultura Terena, parceria entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul com a Prefeitura Municipal de Campo Grande, DED/SEMED Departamento de Educação e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e NEAD Núcleo de Estudos em Análise do Discurso, CONVÊNIO 771/2014; tendo atuado também como docente do referido curso - Compôs Comissão para reformulação do Projeto Pedagógico e Regulamento do Curso de Pós-graduação lato sensu em Linguística e Investigação de Linguagem, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Compôs e presidiu Comissão para organizar, coordenar e supervisionar o processo seletivo, destinado ao ingresso de alunos do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Linguística e Investigação de Linguagem, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Campo Grande. Compôs Comissão de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Letras Habilitação e Bacharelado; Compôs Comissão de Autoavaliação do Curso de Letras, Licenciatura, Habilitação Português/Espanhol e suas Literaturas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Atua no NEAD - Núcleo de Estudos em Análise de Discurso (UEMS): pesquisa e coordenação de convênios; membro de corpo editorial e revisora das Web Revistas Página de Debates; Discursividade: Estudos Linguísticos; Atuou como pesquisadora pelo grupo de pesquisa INDIOMAS - conhecimentos de línguas indígenas brasileiras. Desenvolve grupos de estudos com professores indígenas Terena em Terras Indígenas do Mato Grosso do Sul sobre educação escolar indígena de qualidade e estratégias de fortalecimento da Língua Terena - Coordena a Linha de Pesquisa "Educação Escolar Indígena: sentidos, língua e história".



AGRADECIMENTOS

A Deus, aquele que é o fundamento de todas as ciências e a força da minha existência. À minha família pela base constitutiva de tudo que posso ser.

Aos meus filhos, minhas mais excelentes produções, por quem tenho me obrigado a deixar uma trilha reta e admirável. Aos meus amigos que sempre me viram mais capaz do que eu sou.

Aos colegas professores que colaboraram respondendo os questionários. Àqueles que de alguma forma representam a UEMS, instituição que se tornou minha segunda casa, lugar onde a ciência se acompanha da afetividade. Aos meus professores, os heróis reais, que me defenderam do mal da ignorância.

À Eliane, não porque foi a coordenadora do mestrado, mas pela mão estendida, que foi muito além das atribuições profissionais. Ao meu “Querido Orientador”, alvo de minha extrema admiração, não só pelo infindável conhecimento teórico-científico, mas pela forma calorosa com que sempre o dividiu comigo, mesmo em tempos adversos. Obrigada pela “adoção”, que me trouxe até aqui.



DEDICATÓRIA

Ao meu filho Lenon por compreender minha ausência e estar ao meu lado. Ao meu filho Lucas por todo o apoio, incentivo e cumplicidade de sempre; sobretudo por aquelas mãos marcadas que me ensinaram muito. Ao meu pai, Newton, que, sem ter tido oportunidade de produzir uma linha, soube me dar grandes lições. A Marlon, “meu querido orientador”, que me confrontou, acolheu, adotou, suportou, instruiu, e seguiu me orientando na trajetória acadêmica.



EPÍGRAFE

“O português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil (...) a aprende em dois ou três anos. E é tão difícil que os gramáticos e linguistas não conseguem explicá-la na sua totalidade.” (Possenti, 2004, p. 227)



PREFÁCIO

Mais especificamente a partir de 16 de janeiro de 1907, data documentada para a ocorrência do conhecido *Curso de Linguística Geral*, a linguística passa a constituir um novo e diferenciado campo para os estudos de linguagem. Não se trata de desconsiderar que houve estudos anteriores a essa data, porém, para o que se deseja trabalhar nesta pesquisa, tal demarcação temporal é suficiente.

Desde então, novos olhares têm sido lançados sobre questões concernentes à linguagem e seus usos, efeitos, transformações e sentidos. Nesse sentido, a ciência da linguagem se organiza ou se subdivide em alguns campos teóricos como Sociolinguística, Linguística Histórica, Linguística Textual, Semântica, Pragmática, Análise de Discurso, Análise da Conversação, entre outros.

Nesse processo, a Sociolinguística vem trabalhando as relações entre as formas de linguagem e manifestações sociais, sempre observando as ocorrências e os respectivos funcionamentos. Nesse sentido, a linguística tem oferecido riquíssimas contribuições. Labov, por exemplo, vem despertar estudiosos da linguagem e professores para as situações que envolvem a linguagem e os diversos grupos sociais, econômicos e regionais.

Já a Análise do Discurso (doravante AD), ao se voltar para uma interpretação que considera as condições de produção de um discurso, sob as teorias de Pêcheux, vem trazendo à tona os possíveis efeitos de sentidos “produzidos” em uma dada formação discursiva. Pode-se dizer que a AD estabelece um processo de “leitura” dos dizeres que permeiam aquilo que é dito. Como um implícito nunca aleatório, mas sempre ligado à historicidade que o circunda; um dito composto de outros ditos, que, entretanto, pode ser considerado, até o momento da finalização de sua emissão, o último apanhado de um conjunto sequencial de dizeres de muitas vozes já ouvidas.

Todavia, antes da linguística se instaurar, outros modelos de estudo de linguagem já aconteciam. Mais especificamente nas escolas, onde se encontra situado nosso *corpus*. Estudos que comumente associavam língua/linguagem tão somente a questões estruturais, mais diretamente à “gramática”. O próprio termo “gramática” restringia-se também. Apresentava como significação evidente o estudo das normas da língua. No espaço escolar, estudar língua resumia-se então a praticar as normas da língua portuguesa, vista como única. Desse modo, o trabalho do professor de língua portuguesa, em geral, compreendia levar o aluno a “dominar” as regras, classificações e nomenclaturas dos

termos que a compunham. Delimitados entre o certo e o errado, os alunos treinavam, geralmente, mecanicamente por meio de listas de exercícios que levassem à fixação dos conteúdos previstos para o “bem falar/escrever” o português.

Como no Brasil, a linguística avança ganhando espaço em universidades apenas na década de 1980, nos dias de hoje, ainda pode ser considerada uma ciência muito nova. O que significa uma situação relevante em relação ao estado do estudo e do ensino de língua portuguesa (doravante LP). Nesse sentido, pode-se considerar que o ensino de LP encontra-se ainda em período de transição.

Diante de duas abordagens tão diferenciadas em suas teorias, podendo ser consideradas como opostas, é comum surgirem conflitos ou disputas entre formas e metodologias de trabalho. Entre esses possíveis extremos, situa-se o professor de LP, que precisa se posicionar adotando uma prática de trabalho eficiente frente às demandas sociais que o cercam, nas diversas esferas que as compõem.

O interesse desta pesquisa está relacionado ao posicionamento do professor de LP em meio a esse momento de transição metodológica a fim de que se perceba, em alguma medida, as possíveis realidades em que seu



trabalho tem se desenvolvido nesse aspecto. Para efetuar essa investigação, será usada a metodologia da AD. Assim sendo, o professor passa a ser visualizado como sujeito, e seu discurso torna-se o *corpus* desta pesquisa.

Esta obra é resultado de uma pesquisa que tomou como *corpus* o discurso do professor de LP, situado temporalmente em uma fase em que a linguística vem surgindo como ciência que traz ou requer novos posicionamentos, novas metodologias de ensino, de alguma forma, em oposição à metodologia anterior, mais antiga, hoje já denominada de tradicional.

Orlandi (2012, p. 16). defende que o discurso é valorizado “Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.”. Sabe-se que, ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, o indivíduo passa a ocupar um lugar de onde é posicionado frente a um “outro” (Pêcheux, 1990, p. 82) (ou outros) e mediante condições de produção específicas, que incidirão diretamente sobre a formulação de seu discurso, o mesmo discurso que, ao produzir sentido, o confirma como sujeito.

As condições de produção do discurso em questão perpassam pela escola, pela sociedade e por toda a demanda à qual esse sujeito, o professor de LP está ligado, em alguma medida, como “sujeito paciente”, já que sua identidade de professor torna-se condicionada a manter sua profissão, precisando, assim, garantir sua permanência na função por meio de apresentação de resultados esperados ou exigidos. Sendo assim, a demanda social tem o poder de determinar como esse sujeito deve se posicionar e realizar sua prática docente.

Nesse sentido, o tempo atual pode pressupor um momento de instabilidade que refletirá na produção desse discurso. Afinal, segundo Orlandi (2012, p. 16), “Dessa maneira os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística.”. O tempo é o atual, o espaço real é a escola, que se insere na sociedade capitalista.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	15
1.1 O MÉTODO UTILIZADO NA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA.....	15
1.2 COMO SE CONSTRUÍRAM O CORPUS E A ANÁLISE.....	18
1.3 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA REALIZADA.....	22
1.4 QUESTÕES SOBRE O LEVANTAMENTO DE DADOS.....	23
1.5 COMO O QUESTIONÁRIO FOI PENSADO.....	24
1.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO.....	29
1.7 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA (NÃO SUPERADO).....	29
1.8 A IDENTIDADE DO SUJEITO/PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	38
1.9 CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA.....	39
1.10 CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAMÁTICA.....	42
1.11 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUÍSTICA.....	44
1.12 A RELAÇÃO LINGUÍSTICA/EDUCAÇÃO.....	45
1.13 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DO GRAMÁTICO E O LUGAR DO LINGUISTA.....	49
1.14 A ESCOLA NO BRASIL: O PAPEL DESSA INSTITUIÇÃO - SUJEITO NA SOCIEDADE.....	50
CAPÍTULO 2 - TEORIAS DA AD	55
2.1 O QUE É ANÁLISE DE DISCURSO?.....	55
2.2 AS DIVISÕES DA AD.....	58
2.3 UMA ABORDAGEM RESTRITA AOS ANCESTRAIS DA AD (O BERÇO)	61
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE “FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS”.....	64
2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE SUJEITO.....	66
2.6 O DISCURSO.....	70
2.7 FORMAÇÃO DISCURSIVA.....	72
2.8 PRÁTICA DISCURSIVA.....	74
2.9 O SENTIDO.....	76
2.10 IDEOLOGIA.....	77
2.11 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA.....	78
2.12 POLISSEMIA E PARÁFRASE.....	79
2.13 ESQUECIMENTOS.....	81
2.14 METÁFORA.....	82
2.15 IDENTIDADE.....	83
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	86
3.1 DISCURSO SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	87
3.2 DISCURSO SOBRE PONTOS NEGATIVOS DA CAPACITAÇÃO.....	90
3.3 DISCURSO SOBRE O DESCRÉDITO OU INSEGURANÇA POR PARTE DO PROFESSOR.....	92



3.4 DISCURSO SOBRE POLÍTICA E CAPACITAÇÃO.....	94
3.5 DISCURSO SOBRE A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR.....	95
3.6 DISCURSO SOBRE A DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	96
3.7 DISCURSO SOBRE OBSTÁCULOS/OPOSIÇÕES AO APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.....	98
3.8 DISCURSO SOBRE A FALTA DE AUTONOMIA DO PROFESSOR OU COERÇÃO SOBRE O PROFESSOR.....	98
3.9 DISCURSOS SOBRE A DEFINIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	99
3.10 DISCURSO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA.....	102
3.11 DISCURSO SOBRE A PERMANÊNCIA DO ENSINO TRADICIONAL.....	104
3.12 DISCURSO SOBRE FALTA DE METODOLOGIA.....	107
3.13 DISCURSO SOBRE DEFESA DA GRAMÁTICA NORMATIVA.....	109
3.14 DISCURSO SOBRE RESISTÊNCIA À GRAMÁTICA NORMATIVA.....	110
3.15 DISCURSO SOBRE ENSINO SE DESTINAR APENAS A CONCURSOS.....	111
3.16 DISCURSO SOBRE OBSTÁCULOS IMPOSTOS AO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	112
3.17 DISCURSO QUE EFETIVA AS MARCAS DA MUDANÇA DE TRABALHO ESPERADA.....	114
3.18 DISCURSO QUE CONFIRMA A DIVISÃO IMPOSTA: GRAMÁTICA X LINGUÍSTICA.....	117
3.19 DISCURSO SOBRE TEORIAS TIDAS COMO LINGUÍSTICAS.....	118
3.20 DISCURSO SOBRE O ESTADO DE CONFUSÃO QUE ASSOLA O PROFESSOR.....	120
3.21 DISCURSO SOBRE MARCAS DA LINGUÍSTICA PRESENTES NO TRABALHO COM LP.....	121
3.22 DISCURSO SOBRE A POSSIBILIDADE DE PONTO DE EQUILÍBRIO ENTRE OS DOIS EXTREMOS.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS.....	132
ANEXOS I.....	132
ANEXOS II.....	135



APRESENTAÇÃO

Fazer uma apresentação de um trabalho sempre é uma questão difícil, sobretudo ao se considerar a temática que diz respeito a uma grande polêmica a partir dos anos oitenta até meados da década de dois mil e dez: ensino de Língua Portuguesa a partir do confronto entre gramáticos e linguistas, entre tradição e ciência, posições ideológicas diferenciadas. Aos poucos o debate se apazigua e a disputa em torno da língua tomou contornos metodológicos, à medida que a compreensão entre tradição e ciência foi constituindo espaços específicos de diálogos e metodologias.

É sobre isso que trata a pesquisa da Profa. Elisângela L. da S. Amaral. Tendo como referência, no Brasil, a Linguística enquanto ciência da Língua, iniciada nos anos sessenta, trazida pelo Prof. Dr. Matoso Câmara Júnior. Foi o primeiro curso de Linguística saussuriana, cujo acontecimento rompe em disputa com os Estudos Filológicos – estudos clássicos. Neste momento, a disputa se acirra pelo domínio da língua e, conseqüentemente, sobre o que é ensinar e ensino língua.

Há duas posições ideológicas, a questão que se coloca diz respeito ao que venha a ser língua – enquanto tradição, gramáticas – e língua enquanto sistema simbólico – sistema de signos linguísticos. A importância do debate não é apenas pela definição do conceito, mas pelo que a partir dele decorre enquanto metodologia de ensino. À medida em que a ciência da língua entra em questão, novas propostas metodológicas vão surgindo e se contrapondo ao conceito de língua enquanto regras gramáticas a serem decoradas.

O debate não foi apenas acadêmico ou conceitual. A tradição gramatical recente, se passa não apenas na academia, mas nas gerações de professores ao logo dos séculos, no discurso do cotidiano entre as pessoas comuns e até mesmo no meio “intelectual”. Os Estudos Linguísticos se intensificam nos cursos de Letras e Programas de Pós-Graduação *Lato e Stricut Sensu*, onde o debate é acirrado entre professores, entre alunos e inclusive entre os leigos. Apresentar a língua como sistema de signos como discurso da ciência encontra o seu contradiscurso: “na teoria é uma coisa” – teorias linguísticas – e “na prática é outra” – língua enquanto regras em si.

É sobre estes desdobramentos que se trata a pesquisa, os Estudos Linguísticos avançam e os Estudos Filológicos recuam. O debate entre linguistas e gramáticos coloca em questão não apenas a abordagem sobre os conceitos de língua, mas há avanços na questão metodológica, como formação continuada. Os Estudos Linguísticos não vêm apenas discutir o conceito de língua para se pensar em questões de ensino – uma ruptura -, ele vem proporcionar uma abordagem diferenciada sobre o “homem”, a sociedade, inclusive vem estabelecer relações diretas ou indiretas com outras áreas do conhecimento, seja de humanidades ou as tecnológicas.

A pesquisa de campo flagra os avanços e resistências da Linguística e em alguma medida a ressignificação do lugar e a importância do gramático no escopo da língua enquanto ciência.

Boa leitura.

Campo Grande-MS, abril de 2026.
Prof. Marlon Leal Rodrigues



CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1.1 O MÉTODO UTILIZADO NA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Tendo em vista a importância de fatores sociais para a “prática discursiva” do professor de língua portuguesa no ato de seu proferimento, tem-se como proposta conhecer as condições sócio-ideológicas que permeiam sua produção. A análise foi realizada em recortes do discurso de professores do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e Ensino médio das redes públicas de ensino. A coleta dos dados se deu por meio de questionários com perguntas discursivas.

Entretanto faz-se necessário esclarecer que a análise do discurso não começa com a interpretação dos enunciados, ao contrário, começa bem antes. O pesquisador não escolhe simplesmente um tema a ser pesquisado. Bem ao modelo da AD, ele é “interpelado” (Orlandi, 2012, p. 46) por uma ideologia que o leva a se posicionar em um determinado lugar discursivo. Isso produz uma inquietação, questionamentos e buscas, cujo resultado será o tema a ser pesquisado.

Diante da problemática com que se depara, ao traçar seus objetivos, inicia-se o processo de “formulação” (Orlandi, 2008, p. 11) de hipóteses. Elas não existem por acaso, mas já são os frutos de interdiscursos de alguma forma arquivados na “memória discursiva” (idem, 2012, p. 31). Afinal, “[...] supomos que a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e pelo “já dito” [...]. (Pêcheux, 1990, p. 85) Pontos de “deriva” (Orlandi, 2008, p. 23), que permanecerão “flutuantes” no inconsciente. Até que, em contato com os enunciados, lá na frente, estabelecerão acordos ou desacordos em relação às hipóteses formuladas confirmando-as ou negando-as.

Antes, porém, do contato desses interdiscursos com os enunciados, o pesquisador iniciante passa pelo processo de fundamentação teórica da cientificidade que o ampara: “a Análise de Discurso, que teoriza a interpretação” (Orlandi, 2012, p. 25). É ela, a fundamentação, que oferecerá ao analista os recursos dos quais essa ciência dispõe e que ele transformará em “dispositivos de análise” (idem, p. 27).

Nesse sentido, a leitura do analista não se dá de forma aleatória, ela precisa ser feita frente a um “artefato teórico” (idem. p. 25), já que

[...] o estudo do discurso distingue-se da Hermenêutica. A Análise de Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio do simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. (ORLANDI, 2012, p. 25/26)

Para que isso aconteça dessa forma, é preciso que o analista compreenda o discurso, já que, segundo Orlandi (2012, p. 26), “A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.” Esse é o diferencial da “leitura” em AD, que se posiciona além da linguagem, além do contexto imediato, mas busca o(s) sentido(s) inscrito(s) na história, ideologia materializada por meio da linguagem, no discurso. Leitura possibilitada pelo conhecimento do processo de “constituição” “formulação” e

“circulação” do discurso (Orlandi, 2008, p. 9), bem como das condições para sua produção, fazendo uso dos deslizos possíveis.

O sentido para a AD não está no texto, mas em sua relação com a discursividade, por isso “A análise de discurso ocupa assim esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão.” (Orlandi, 2008, p. 21). Não está no analista a interpretação, mas parte da pergunta que ele lança ao enunciado, ao discurso.

Segundo Possenti,

[...]o dado existe independente do pesquisador, por mais que seu status dependa da teoria. Afirmar que o dado existe independentemente do investigador não significa dizer que ele determine as opções e ações do investigador [...] é preciso admitir que o mundo existe independentemente da teoria. (POSSENTI, 2002, p. 33)

O mundo apresenta os fatos e os dados. Não é o pesquisador quem os cria. Entretanto a habilidade do pesquisador, ao se deparar com os dados e percebê-los, bem como os conhecimentos teóricos que possui aliados à sua forma de condução da interpretação é determinante para a ocorrência de um método eficaz. Diante de um enunciado, o analista atento é assaltado pelos efeitos de sentido que a ele (enunciado) estão interligados, pelo conhecimento de mundo que possui, pelos interdiscursos, pela historicidade.

É necessário que o analista de discurso esteja ciente de como se dá a construção do discurso para que então “chegue” ao “sentido” (Orlandi, 2012, p. 25) da palavra, “já que as palavras significam pela história e pela língua” (idem, p. 32); do papel da historicidade, da memória e do inconsciente na constituição e formulação do discurso; da ideologia que constitui o sujeito; do funcionamento da língua em sua opacidade e em suas possibilidades de equívocos. Segundo Pêcheux,

[...] as diversas formações, resultam, elas mesmas de processos discursivos anteriores, (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco. (PÊCHEUX, 1990, p. 85).

É necessário ainda reconhecer que tudo isso só se efetiva diante da existência de um “outro”. É o posicionamento diante dele que, pelo processo de antecipação, pode levar à ocorrência de outras formações discursivas, já os interdiscursos, que, além de se fazerem elos entre os demais discursos de outras eras, tornarão possível a deriva, a transferência, a possibilidade de interpretação, que “é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições.” (Orlandi, 2012, p. 47) Processo que, no caso da AD é “afloramento” de sentido, distinto da interpretação decorrente da filologia que buscava um sentido por meio do texto e do contexto. Para a AD, “o gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso) [...]” (idem, p. 48). Em AD, “[...] a análise precede, em sua constituição, a própria teoria, ou seja, é porque o analista tem um objeto a ser analisado, que a teoria vai se

impondo.” (idem, 2003, p. 10). Em seu desenvolvimento, a análise soma fatores que levarão a um determinado resultado, um sentido. A variação de qualquer um desses fatores poderá gerar um outro sentido.

Diante disso, cabe ao analista construir seu conjunto de dispositivos para efetuar a análise, já que a AD não oferece um método pronto, mas oferece os instrumentos para que o analista componha o seu: “Não há uma teoria já pronta que sirva de instrumento para análise. (idem).

Nesse sentido,

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que fórmula mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. (ORLANDI, 2012, p. 27)

É o trabalho do cientista colhendo as amostras na forma de “filiações de sentidos” (Orlandi, 2012, p. 60) a fim de perceber/construir o(s) efeito(s) de sentido(s) do discurso em seu(s) respectivo(s) campo(s) de relações de sentido e não em outro. Fato que envolverá a descrição e a interpretação.

Assim, o analista, segundo (Orlandi, 2012, p. 60), interpreta por meio de dois momentos: no primeiro a interpretação feita pelo sujeito, situado em seu lugar discursivo, em suas condições de produção é o alvo. O trabalho se volta para o sujeito frente ao conjunto que compõe a produção do discurso. No segundo momento, o analista se posiciona frente ao discurso descrevendo os elementos que compuseram aquele discurso a fim de, não o ler/ouvir, mas conhecer o processo de sua formulação para chegar a como ele funciona, a “como os objetos simbólicos produzem sentidos” (idem, p. 26).

Assim, analisar não consiste em busca de sentido literal, nem das palavras, nem da linguagem, e, conseqüentemente, nem do discurso: “Nesse sentido, o estudo do discurso distinguiu-se da Hermenêutica.” (idem, p. 26), todavia consiste em analisar dados da discursividade das palavras, da historicidade do discurso sem desprezar os efeitos da linguagem fazendo sentido. Trata-se de analisar dados que se complementam, se combinam ou se confrontam, e que, em cada medida, podem resultar em um efeito de sentido.

Segundo Orlandi (2012, p. 60), para cada análise, o ponto de partida deve ser a constituição do *corpus*. O que pressupõe a inserção do analista nos domínios teóricos que envolvem o tema em questão. O texto, o discurso, linguisticamente falando, é onde o analista encontra pistas, no simbólico, que o remetem à materialidade histórica da linguagem, ou seja, palavras presentes e combinadas no discurso apontam para formações discursivas localizadas na história. Pelo recurso da metáfora, (Orlandi, 2012, p 44) ele “levanta” os sentidos por meio da relação entre palavras. O objetivo da análise é “compreender como um objeto simbólico produz sentido.” (idem, p. 66)

1.2 COMO SE CONSTRUÍRAM O *CORPUS* E A ANÁLISE

O *corpus* é composto de discursos extraídos de respostas discursivas de questionário aplicado a professores de língua portuguesa. A delimitação do *corpus* é realizada mediante relações entre a(s) pergunta(s) /hipótese(s) formuladas pelo analista tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Segundo Rodrigues:

É importante ressaltar que os enunciados da AD não equivalem à oração, à proposição, à frase ou a atos de fala. A sua materialidade linguística pode coincidir com sintagmas verbal ou nominal ou com o período composto de extensão relativa de um texto pequeno ou parágrafo. (RODRIGUES, 2007, p. 23)

Desde a montagem do questionário, já se tinha em vista a elaboração de perguntas que conduzissem, indiretamente o(s) sujeito(s) professor(es) a se “posicionar(em)” frente a tópicos relacionados aos objetivos da pesquisa. De posse do(s) discurso(s) desse(s) sujeito(s), foi feito o recorte dos enunciados que remeteriam aos objetivos citados. Esse processo foi realizado segundo a orientação de Rodrigues:

A delimitação do enunciado é um trabalho do analista que, em grande maioria, a partir de perguntas e questões que já estão elaboradas previamente, mas não fixas, uma vez que o recorte não pode ser aleatório a ponto de causar algum tipo de estranhamento entre aquilo que o sujeito, em sua posição discursiva, materializou linguisticamente e aquilo que o analista recortou. (RODRIGUES, 2007, p. 23)

Outro processo foi reconhecer, por percepção de equívocos, derivas e incompletudes da linguagem, a presença de interdiscursos arquivados na memória do sujeito ao “produzir” seu discurso, o “saber discursivo” (Orlandi, 2012, p. 31). Foi possível, ainda, detectar o sujeito posicionado em seu lugar discursivo tendo o pesquisador como “outro/interlocutor” submeter-se ao processo de “antecipação” (idem, p. 39), “selecionando” e assim se apropriando do uso dos “esquecimentos” (idem, p. 35), para definir o que poderia ou não ser dito.

Depois de selecionados os enunciados, inicialmente 402, foram agrupados em tópicos de acordo com o assunto de que mais evidentemente tratavam. Ao se fazer uma reanálise, seguiu-se o critério de reduzir, separando apenas aqueles que mais diretamente se relacionavam aos objetivos propostos. Não que os outros não tivessem ligação com o tema, mas apontariam questões que suscitariam reflexões voltadas a áreas muito abrangentes, o que prejudicaria a delimitação do tema proposto para esta pesquisa, o chamado recorte. Campos que poderão ser estudados em continuação a esse processo em outro momento.

Chegou-se à conclusão, após diversas voltas aos objetivos e às hipóteses formuladas, que 195 enunciados voltavam-se, mais especificamente aos tópicos trabalhados neste estudo. Foram agrupados de forma a comprovar ou não as questões levantadas neste trabalho. Seguindo os critérios utilizados por Rodrigues:

Assim procurei analisar não apenas alguns aspectos das materialidades discursivas, como também relacioná-las à historicidade que as constituem com as condições históricas que favorecem sua materialização discursiva e de tudo que pode decorrer. Ainda um último aspecto das análises, o conhecimento de alguns fatores históricos do analista se constitui, em muitos casos, de um fator significativo de ancoragem de materialidades discursivas e ancoragem histórica. Ou seja, certas especificidades dos enunciados, dos agrupamentos e / ou dos discursos dependem do tipo de conhecimento que o analista se imbuíu para elaborar questões, objetivos e adentrar nas análises. (RODRIGUES, 2007, p. 26)

Tendo em vista a importância de fatores sociais para a “prática discursiva” do professor de língua portuguesa no ato de seu proferimento, tem-se como proposta conhecer as condições sócio-ideológicas que permeiam sua produção. A análise foi realizada em recortes do discurso de professores do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e Ensino médio das redes públicas de ensino. A coleta dos dados se deu por meio de questionários com perguntas discursivas.

Entretanto faz-se necessário esclarecer que a análise do discurso não começa com a interpretação dos enunciados, ao contrário, começa bem antes. O pesquisador não escolhe simplesmente um tema a ser pesquisado. Bem ao modelo da AD, ele é “interpelado” (Orlandi, 2012, p. 46) por uma ideologia que o leva a se posicionar em um determinado lugar discursivo. Isso produz uma inquietação, questionamentos e buscas, cujo resultado será o tema a ser pesquisado.

Diante da problemática com que se depara, ao traçar seus objetivos, inicia-se o processo de “formulação” (Orlandi, 2008, p. 11) de hipóteses. Elas não existem por acaso, mas já são os frutos de interdiscursos de alguma forma arquivados na “memória discursiva” (idem, 2012, p. 31). Afinal, “[...] supomos que a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e pelo “já dito” [...]. (Pêcheux, 1990, p. 85) Pontos de “deriva” (Orlandi, 2008, p. 23), que permanecerão “flutuantes” no inconsciente. Até que, em contato com os enunciados, lá na frente, estabelecerão acordos ou desacordos em relação às hipóteses formuladas confirmando-as ou negando-as.

Antes, porém, do contato desses interdiscursos com os enunciados, o pesquisador iniciante passa pelo processo de fundamentação teórica da cientificidade que o ampara: “a Análise de Discurso, que teoriza a interpretação” (Orlandi, 2012, p. 25). É ela, a fundamentação, que oferecerá ao analista os recursos dos quais essa ciência dispõe e que ele transformará em “dispositivos de análise” (idem, p. 27).

Nesse sentido, a leitura do analista não se dá de forma aleatória, ela precisa ser feita frente a um “artefato teórico” (idem. p. 25), já que

[...] o estudo do discurso distingue-se da Hermenêutica. A Análise de Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio do simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. (ORLANDI, 2012, p. 25/26)

Para que isso aconteça dessa forma, é preciso que o analista compreenda o discurso, já que, segundo

Orlandi (2012, p. 26), “A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.” Esse é o diferencial da “leitura” em AD, que se posiciona além da linguagem, além do contexto imediato, mas busca o(s) sentido(s) inscrito(s) na história, ideologia materializada por meio da linguagem, no discurso. Leitura possibilitada pelo conhecimento do processo de “constituição” “formulação” e “circulação” do discurso (Orlandi, 2008, p. 9), bem como das condições para sua produção, fazendo uso dos deslizos possíveis.

O sentido para a AD não está no texto, mas em sua relação com a discursividade, por isso “A análise de discurso ocupa assim esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão.” (Orlandi, 2008, p. 21). Não está no analista a interpretação, mas parte da pergunta que ele lança ao enunciado, ao discurso.

Segundo Possenti,

[...]o dado existe independente do pesquisador, por mais que seu status dependa da teoria. Afirmar que o dado existe independentemente do investigador não significa dizer que ele determine as opções e ações do investigador [...] é preciso admitir que o mundo existe independentemente da teoria. (POSSENTI, 2002, p. 33)

O mundo apresenta os fatos e os dados. Não é o pesquisador quem os cria. Entretanto a habilidade do pesquisador, ao se deparar com os dados e percebê-los, bem como os conhecimentos teóricos que possui aliados à sua forma de condução da interpretação é determinante para a ocorrência de um método eficaz. Diante de um enunciado, o analista atento é assaltado pelos efeitos de sentido que a ele (enunciado) estão interligados, pelo conhecimento de mundo que possui, pelos interdiscursos, pela historicidade.

É necessário que o analista de discurso esteja ciente de como se dá a construção do discurso para que então “chegue” ao “sentido” (Orlandi, 2012, p. 25) da palavra, “já que as palavras significam pela história e pela língua” (idem, p. 32); do papel da historicidade, da memória e do inconsciente na constituição e formulação do discurso; da ideologia que constitui o sujeito; do funcionamento da língua em sua opacidade e em suas possibilidades de equívocos. Segundo Pêcheux,

[...] as diversas formações, resultam, elas mesmas de processos discursivos anteriores, (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco. (PÊCHEUX, 1990, p. 85).

É necessário ainda reconhecer que tudo isso só se efetiva diante da existência de um “outro”. É o posicionamento diante dele que, pelo processo de antecipação, pode levar à ocorrência de outras formações discursivas, já os interdiscursos, que, além de se fazerem elos entre os demais discursos de outras eras, tornarão possível a deriva, a transferência, a possibilidade de interpretação, que “é necessariamente

regulada em suas possibilidades, em suas condições.” (Orlandi, 2012, p. 47) Processo que, no caso da AD é “aflorescimento” de sentido, distinto da interpretação decorrente da filologia que buscava um sentido por meio do texto e do contexto. Para a AD, “o gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso) [...]” (idem, p. 48). Em AD, “[...] a análise precede, em sua constituição, a própria teoria, ou seja, é porque o analista tem um objeto a ser analisado, que a teoria vai se impondo.” (idem, 2003, p. 10). Em seu desenvolvimento, a análise soma fatores que levarão a um determinado resultado, um sentido. A variação de qualquer um desses fatores poderá gerar um outro sentido.

Diante disso, cabe ao analista construir seu conjunto de dispositivos para efetuar a análise, já que a AD não oferece um método pronto, mas oferece os instrumentos para que o analista componha o seu: “Não há uma teoria já pronta que sirva de instrumento para análise. (idem).

Nesse sentido,

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que fórmula mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. (ORLANDI, 2012, p. 27)

É o trabalho do cientista colhendo as amostras na forma de “filiações de sentidos” (Orlandi, 2012, p. 60) a fim de perceber/construir o(s) efeito(s) de sentido(s) do discurso em seu(s) respectivo(s) campo(s) de relações de sentido e não em outro. Fato que envolverá a descrição e a interpretação.

Assim, o analista, segundo (Orlandi, 2012, p. 60), interpreta por meio de dois momentos: no primeiro a interpretação feita pelo sujeito, situado em seu lugar discursivo, em suas condições de produção é o alvo. O trabalho se volta para o sujeito frente ao conjunto que compõe a produção do discurso. No segundo momento, o analista se posiciona frente ao discurso descrevendo os elementos que compuseram aquele discurso a fim de, não o ler/ouvir, mas conhecer o processo de sua formulação para chegar a como ele funciona, a “como os objetos simbólicos produzem sentidos” (idem, p. 26).

Assim, analisar não consiste em busca de sentido literal, nem das palavras, nem da linguagem, e, conseqüentemente, nem do discurso: “Nesse sentido, o estudo do discurso distinguiu-se da Hermenêutica.” (idem, p. 26), todavia consiste em analisar dados da discursividade das palavras, da historicidade do discurso sem desprezar os efeitos da linguagem fazendo sentido. Trata-se de analisar dados que se complementam, se combinam ou se confrontam, e que, em cada medida, podem resultar em um efeito de sentido.

Segundo Orlandi (2012, p. 60), para cada análise, o ponto de partida deve ser a constituição do *corpus*. O que pressupõe a inserção do analista nos domínios teóricos que envolvem o tema em questão. O texto, o discurso, linguisticamente falando, é onde o analista encontra pistas, no simbólico, que o remetem

à materialidade histórica da linguagem, ou seja, palavras presentes e combinadas no discurso apontam para formações discursivas localizadas na história. Pelo recurso da metáfora, (Orlandi, 2012, p 44) ele “levanta” os sentidos por meio da relação entre palavras. O objetivo da análise é “compreender como um objeto simbólico produz sentido.” (idem, p. 66)

1.3 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA REALIZADA

A linguagem por si só já é um fenômeno bastante complexo. Além disso, ela se manifesta no entremeio de diversos conflitos impostos por diversas demandas sociais. Fato que se dá pela associação da linguagem, principalmente, a poder, a fatores econômicos. Se compreender esse fenômeno não é fácil, trabalhar com ele também não é. Sobretudo se o trabalho envolve “ensino” de linguagem. Nesse sentido, um profissional, o professor de LP, tem uma tarefa bastante conturbada.

Nessa conjuntura, um conflito se evidencia em proporções mais desafiadoras: são as divergências entre dois setores do estudo das línguas no Brasil, comumente conhecidos como “gramática” e “linguística”, cujos profissionais estão intitulados “gramáticos” e “linguistas”. Dentre esses dois grupos, há aqueles que reconhecem a mútua importância, mas também tem havido alguns equívocos, alguns discursos, deturpados, agressivos e incisivos.

Na historicidade do homem, a realidade se materializa na capacidade do uso da linguagem, é na relação com o outro que esse ser se constitui, como afirma Pêcheux (1997 p. 62): “... se o homem entende seu semelhante é porque eles são um e outro, em algum grau, “gramáticos”, enquanto que o especialista da linguagem só pode fazer ciência porque, já de início, ele é, como qualquer homem, apto a se exprimir.” E o trabalho do professor atravessa essa capacidade de se expressar, vai além na medida em que a escola o concebe como responsável por aprimorar essa aptidão.

Houve uma época em que a língua portuguesa se restringia apenas ao chamado português padrão, utilizado por uma elite formada por poucos indivíduos, considerados cultos e “donos da língua” assim como de todo o resto. Com a chegada da linguística e o reconhecimento das demais variedades linguísticas, passou-se a valorizar também outras ocorrências e outros objetivos para o estudo da linguagem.

O problema se instaura quando surge uma classificação de oposição entre o antigo e o novo. Em vez de serem posicionados como acréscimos, os novos estudos passam a ser encarados, por vários estudiosos, como únicos detentores de importância. Resultado disso, como afirma Franchi (2008, p. 11), “Os colegas professores estão, de um modo geral, muito confusos a respeito disso. E com certa razão.”

A arena desse confronto tem sido as escolas, as academias, a mídia, entre outros. Sob o pretexto da inovação ou do tradicionalismo, o estudo da linguagem pode estar sendo prejudicado. O falante pode estar sendo prejudicado - num país em que escola é para todos e linguagem é disciplina escolar – o professor da chamada língua materna pode estar sendo prejudicado.

Tem havido “pseudo-linguistas”, proferindo discursos que nada têm a ver com os verdadeiros conceitos linguísticos, que em nome de aniquilar as normas do português, impõem outras; por outro lado, tem havido também os “pseudo-gramáticos”, que, em nome de zelar pela língua, estão calando os falantes quando os reduzem a meros ignorantes e os convencem disso usando alguns recursos extraídos de deturpações de conceitos e situações relacionados à própria língua.

Outra vez as palavras de Franchi resumem bem a problemática:

O futurismo pede socorro a noções e conceitos mal assimilados de um determinado quadro teórico da linguística contemporânea, para suprir de novidades o vazio deixado pela falta de condições para uma reflexão mais séria. É um terrorismo contra o passado: buscam-se ideias inéditas, teorias nunca vistas, técnicas ultramodernas, cada um com a sua, em uma atividade furiosa e inconseqüente. Nessa ansiedade, os conceitos nem chegam a constituir-se e já se distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual. (FRANCHI, 2008, p. 37.)

Nesse sentido, em meio a tantos questionamentos quanto ao que fazer, os professores de língua portuguesa precisam cumprir suas funções sabendo ou não quais são elas. Por meio do discurso proferido por esse profissional, pretende-se compreender como têm estado questões determinantes para o bom andamento de seu trabalho. Questões que envolvem referencial teórico a que tem acesso, bem como a relação deste com a demanda sob a qual tem trabalhado.

1.4 QUESTÕES SOBRE O LEVANTAMENTO DE DADOS

Se por um lado a riqueza do momento requer pesquisa, investigação e descoberta, por outro o campo não está propício à pesquisa. Os indivíduos encontram-se inseguros por alguma razão, posicionando-se, diante de qualquer questionamento, em posição defensiva. A desconfiança diante do pesquisador é imensa. Com isso, torna-se necessária uma intensa tentativa de garantir que os reais motivos da pesquisa não estão centrados em classificá-los de uma ou outra forma.

A apresentação do foco da pesquisa, paulatinamente, vai gerando, em alguns indivíduos expectativa, uma espécie de possibilidade de ajuda frente à problemática vivida no momento. Porém vários são os casos de extrema resistência, o que prejudica o processo de coleta de dados. Algum fator tem tornado o sujeito em questão, o professor de língua portuguesa, extremamente resabiado e receoso de prestar informações sobre sua prática pedagógica.

Outro fator que prejudicou um pouco o andamento da coleta de dados foi a escassez de tempo que assola esse profissional. Como para se chegar a enunciados que contivessem as informações necessárias para se alcançar dados que comprovem ou não as hipóteses levantadas, o questionário precisava ser extenso, muitos reclamavam e se opunham a responder a quantidade de questões apresentadas.

Devido ao fator extensão do questionário, o contato com cada professor precisou se dar em duas etapas. O que tornava mais difícil a conclusão do trabalho, já que, por algumas vezes, imprevistos

alongavam bastante esse processo.

Diante das perguntas, era evidente a desconfiança transformada em insegurança, que os fazia tentar adivinhar o que era esperado de cada resposta, algumas vezes perguntas ou comentários eram feitos como tentativa evidente de descobrir o que poderia/deveria ser falado.

Nesse sentido, vivenciar as teorias da AD se efetivando em prática no processo do sujeito produzindo seu discurso foi extremamente gratificante. Naqueles momentos o eu, pesquisadora, era o “outro” de cada um deles, representando uma instituição que oscilava entre ser o questionário – que causava um certo medo -, alguma força opressora condenatória, ou uma possibilidade de socorro.

1.5 COMO O QUESTIONÁRIO FOI PENSADO

O questionário continha 59 perguntas indiretas que conduziam o sujeito a respostas discursivas com a finalidade de que se pudesse encontrar, em seu interior, indícios de ocorrências relacionadas às hipóteses que geraram esta pesquisa, já que, segundo Rodrigues, “O questionário cria e favorece uma certa discursividade fluida, mesmo com alguns aspectos negativos, mas é a própria imposição do questionário enquanto objeto de pesquisa.” (Rodrigues, 2011, p. 33). Desse modo, a quantidade de questões e a semelhança entre elas favoreciam a fluência das mais diversas discursividades. Esse processo estratégico de Rodrigues, adotado nesta pesquisa, estimula a produção dos discursos reais, traindo a capacidade de controle que o sujeito acredita possuir.

Outra característica do questionário é o poder que é emanado a partir dele. Ele assusta, intimida, exclui, aproxima, instiga, revela reações, as mais diversas possíveis. Rodrigues afirma que “Esse espaço de discursividade, de uma forma ou de outra, possui o seu próprio que se impõe de certa maneira ao analista.” (idem) Assim, analista e questionário passam a ser vistos como um só objeto, o “outro”. O questionário torna-se, então o discurso do analista frente ao seu “outro”. Um discurso que instiga a produção de um novo dizer, fazendo surgir um embate ou confronto entre duas forças que se tornam oponentes: o sujeito e seu outro. Como um jogo, bem característico do “jogo de imagens” ou “formações imaginárias” de Pêcheux (1990, p. 83).

Durante o processo de aplicação, o questionário é posto à prova pelo sujeito, e o analista passa a ser o sujeito de um aparelho ideológico misterioso e ameaçador, porque o sujeito que responde ao questionário o faz sem ter a certeza do que é esperado dele, não tendo certeza de que deveria/poderia dizer. A relação entre os dois torna-se um jogo de força em que o analista, aos olhos do sujeito questionado, transforma-se em autoridade, diante de quem o sujeito passa a se revelar pela força do questionário. Conforme afirma Rodrigues:

Nisto há uma representação positiva do questionário, quer pela autoridade reconhecida da pesquisa, quer pela representação da instituição e do pesquisador, ou ainda pelo fato do questionário abrir um espaço em que o sujeito pudesse expressar algo “caro” de si, de sua representação identitária que normalmente não se tem oportunidade de expressar. (RODRIGUES, 2011, p. 33)

Em relação à tabulação, a organização em tabelas confere facilidade de acesso aos dados, bem como assegura confiabilidade à pesquisa pela apresentação de dados que a compõem. Segundo o autor, “os dados tabelados se apresentam para duas questões básicas: refletir sobre questões estruturais (quantidade de perguntas, o ritual de aplicação) e também sobre as próprias questões em duas instâncias: uma em suas especificidades, e a outra enquanto conjunto de questões.” (idem, p. 34)

Tabelas¹ informativas dos dados coletados para esta pesquisa

Tabela 1

	aplicado(s)	Respondido (s)	Não respondido(s)	Respondido (s) parcialmente
Questionário	11	19	00	08
Total de respostas do questionário	234	204	00	30

Tabela 2

	Identificação Pessoal	Identificação institucional	Sem identificação
Questionário	18	18	01

Tabela 3

Perguntas	Respondidas	Não respondidas
01) Você leciona em qual rede de ensino (estadual, municipal, particular)? Comente sobre os pontos positivos e negativos da rede.	19	00
02) Comente sobre a sua prática/experiência de sala de aula.	19	00
03) A escola onde você trabalha oferece curso de capacitação? Caso sim, comente sobre ele em seus aspectos:	19	00
Positivo: Negativo:		

¹ Tabelas elaboradas pela pesquisadora durante o levantamento de dados para serem analisados em 2013.

04) Caso a sua escola ofereça curso de capacitação, ele contribui para sua prática efetiva de sala de aula? Se sim ou não, comente sua resposta.	18	01
05) De forma geral, os cursos de capacitação alteram a prática de ensino de língua portuguesa do professor? Se sim ou não, comente.	19	00
06) Qual a opinião de seus colegas de escola sobre os cursos de capacitação? Comente.	18	01
07) Você escolhe a série/ano com que trabalha? Se sim ou não comente:	18	01
08) A escolha ou não da série interfere em seu desempenho/ânimo na sala de aula? Se sim ou não comente.	19	00
09) Como são definidos e organizados os conteúdos da escola em que trabalha?	19	00
10) Como são divididos os conteúdos por séries na escola?	19	00
11) Fale sobre os conteúdos de que você mais gosta na série em que trabalha.	19	00
12) Em relação à pergunta anterior, cite exemplos de como você trabalha esse conteúdo:	19	00
13) Fale sobre os conteúdos que você menos gosta na série em que trabalha.	17	02
14) Dê um exemplo de como trabalha esse conteúdo:	15	04
15) Há trocas de experiência didática e pedagógica entre os professores de língua portuguesa na sua escola? Se sim ou não comente.	19	00
16) Qual é a atuação dos coordenadores e diretores junto aos professores em relação ao ensino de língua portuguesa?	19	00
17) Caso algum professor queira sugerir algo diferente, há abertura para isso? Se sim ou não comente.	19	00
18) Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs? Se sim ou não comente.	19	00
19) Os professores de língua portuguesa de sua escola conhecem os PCNs? Se sim ou não comente.	19	00

20) A escola já desenvolveu algum trabalho usando os textos dos PCNs ? Se sim ou não comente.	19	00
21) Na sua opinião, em alguma medida, a sua escola segue ou permite que sejam seguidos os PCNs? Comente.	19	00
22) Na sua prática de sala de aula, em que medida os PCNs são contemplados?	18	01
23) Caso você ou algum colega deseje fazer alguma alteração de conteúdo; como é feito? Comente.	18	01
24) Qual é a atuação dos coordenadores e diretores junto à prática de sala de aula do professor?	19	00
25) Fale sobre a proposta pedagógica de sua escola?	19	00
26) Na sua opinião, os conteúdos da grade são suficientes? Se sim ou não comente.	18	01
27) Em sua opinião, quais conteúdos poderiam ser retirados. Comente sobre eles.	18	01
28) Em sua opinião, quais conteúdos poderiam ser acrescentados. Fale sobre eles.	19	00
29) Em relação ao material didático da sua escola, como ele é escolhido? Comente.	19	00
30) Fale sobre o conteúdo do material didático de sua escola.	19	00
31) Qual é a opinião de seus colegas em relação ao conteúdo do material didático?	19	00
32) Fale sobre sua formação enquanto professor de língua portuguesa.	19	00
33) Comente a sua escolha pelo curso de Letras.	19	00
34) Para você, o que é ensinar língua portuguesa?	19	00
35) Qual era a concepção de ensino de língua portuguesa no seu curso de Letras?	18	01
36) No seu curso de Letras, havia alguma discussão sobre ensino de gramática? Se sim ou não comente.	19	00
37). No seu curso de Letras, havia alguma discussão sobre ensino de linguística? Se sim ou não comente.	19	00

38) Enquanto aluno(a) no ensino fundamental e médio, como era o ensino de língua portuguesa? Comente.	19	00
39) A concepção de ensino de língua portuguesa com que entrou na faculdade é a mesma com que saiu? Se sim ou não, comente.	19	00
40) Como foi sua prática de ensino nos primeiros 5 anos de trabalho?	19	00
41) Quais foram as principais dificuldades nos primeiros 5 anos de trabalho?	19	00
42) O que é ensinar língua?	19	00
43) Qual é o papel da escola no ensino de língua?	18	01
44) Com que conteúdo de língua portuguesa você se identifica? Comente.	19	00
45) Com que conteúdo você prefere trabalhar? Comente.	19	00
46) Em qual conteúdo você acha que apresenta melhor desempenho ao ensinar? Justifique.	19	00
47) Quando aluno, qual parte do conteúdo você mais gostava? Por quê?	19	00
48) Quando aluno, em que conteúdo de língua portuguesa tinha mais dificuldade? Comente.	18	01
49) Qual conteúdo seus alunos apresentam mais dificuldade?	18	01
50) Em relação à pergunta anterior, qual seria a causa dessa dificuldade?	18	01
51) Escolha um conteúdo gramatical que geralmente é encarado com dificuldade pelos alunos e descreva como trabalha com ele.	17	02
52) Como você trabalha produção de texto?	19	00
53) Você trabalha conteúdos gramaticais? De que forma?	19	00
54) Fale sobre a linguística.	19	00
55) Em sua opinião, qual a contribuição da linguística para as aulas de língua portuguesa?	19	00
56) Você considera que tenha havido alguma mudança no ensino de língua portuguesa em relação à sua época de estudante para os dias	19	00

atuais? Explique:		
57) Você acredita que o ENEM e outros concursos influenciam / interferem no trabalho com a língua portuguesa? Se sim ou não comente.	18	01
58) Você acredita que as diferenças sociais interferiram no ensino de língua portuguesa? Comente.	19	00
59) Caso você queira comentar alguma coisa que não foi contemplada nas perguntas, utilize este espaço.	10	09

1.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO

Basicamente, o objeto desta pesquisa compreende três eixos: o ensino da norma culta, tradicionalmente chamado de ensino de “gramática; os estudos e as teorias linguísticas e o momento de instabilidade provocado pelas mudanças que os conflitos entre essas duas frentes têm representado no trabalho com a língua portuguesa.

Nesse sentido, inúmeras pesquisas já foram realizadas, de alguma forma relacionando esses mesmos tópicos, embora sob perspectivas que, no andamento dos trabalhos, seguiram rumos diferenciados. Neste caso, as teorias da Análise de discurso serão o campo teórico a ser adotado.

No capítulo I, serão abordados alguns pontos de vista de pesquisadores que se ocuparam de temas sobre linguagem, língua e seus estudos. Estudos que envolvem não só teorias, mas algumas práticas ou supostas metodologias já implantadas no intuito de aperfeiçoamento profissional do professor de LP. Desses tópicos, vários serão usados como ponto de partida e/ou embasamento teórico para o trabalho proposto nesta pesquisa.

Com o capítulo II, objetiva-se explorar os principais tópicos que constituem a Análise de Discurso de linha francesa a fim de usá-los como suporte teórico para o estudo do objeto aqui em questão: o discurso do professor de LP. Hoje em dia muito se tem explorado com a utilização do termo discurso. Entretanto a fundamentação teórica presente no capítulo II distinguirá a perspectiva sobre a qual está situado o discurso a ser trabalhado, ou, mais especificamente, analisado.

No capítulo III, serão realizadas as análises de enunciados recortados do discurso do professor de LP. Por meio dessas análises, desenvolvidas com o uso de metodologia oferecida pela Análise de Discurso, pretende-se investigar hipóteses levantadas com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, averiguando o que tem ocorrido na prática discursiva desse profissional.

1.7 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA (NÃO SUPERADO)

O ensino de língua, ao longo do tempo, compreende uma série de fatores e dificuldades. Os

resultados apresentados pelos alunos em avaliações escolares e em provas de concurso foram e continuam sendo indicativos de presença de problemas. A sociedade, a família, a escola e os professores são agentes diretamente envolvidos nessa situação. A demanda social impulsiona a família a cobrar da escola, que por sua vez cobra do professor, que por sua vez cobra do aluno. Um ciclo de cobranças, muitas vezes, alicerçado em equívocos. Nesse sentido, nos últimos tempos muitas pesquisas têm surgido no intuito de, se não solucionar, pelo menos apontar caminhos possíveis para amenizar o problema, suscitar reflexões.

No entanto, notam-se dois extremos ainda muito bem definidos em meio a essa problemática. Trata-se da “gramática” e da linguística. Inicialmente era atribuída ao ensino tradicional a culpa pelo insucesso do ensino de LP. A chegada da linguística, trazendo novos conceitos e teorias sobre língua e linguagem, também não foi suficiente para solucionar o problema. Ao contrário, surgiram outros. Situado entre problemas e equívocos instaurados entre dois extremos – tradicional X moderno – encontra-se o professor. Mesmo sem saber ao certo o que fazer, cabe a ele encontrar uma metodologia capaz de fazer seu trabalho funcionar. Segundo Franchi (2008, p. 11), encontra-se perdido nesses tempos conturbados: “Os colegas professores estão, de um modo geral, muito confusos a respeito disso. E com certa razão.” O mesmo autor acrescenta algumas observações que, segundo ele, justificam essa confusão.

Tome-se, como exemplo, uma das afirmações, hoje correntes, que podem explicar essa confusão. O objetivo fundamental da escola é o de levar a criança a produzir textos e compreendê-los de um modo criativo e crítico. Assim, são mais importantes, na escola, as noções relativas ao texto e ao discurso e a análise textual e não as noções gramaticais e as análises sintáticas. A gramática não tem nada a ver com texto, nem com discurso, e muito menos com os processos de produção e compreensão do texto. (FRANCHI, 2008, p. 11)

Essa citação aponta o que a falta de conhecimento e domínio de teorias básicas da linguística e mesmo do termo gramática pode acarretar de prejuízo ao trabalho escolar com língua portuguesa.

Outro aparente problema levantado parece ser a ausência de uma “ponte” entre os pesquisadores ou teóricos e a problemática enfrentada em sala de aula. Nessa conjuntura, há pedidos de socorro, segundo Possenti (2004, p. 16) “Frequentemente pesquisadores são chamados para falar a professores na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione.” O que soa como uma crítica sobre a necessidade de mudanças por parte da escola e dos professores.

A questão da ponte, ou de um elo entre a teoria e a prática é imprescindível. Diversos livros circulam hoje no mercado criticando os métodos de ensino. Em menor número estão os que apresentam propostas claras de metodologias aprovadas a fim de suavizar o problema do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, Possenti (2004, p. 16) acrescenta: “Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”. Em geral, um pesquisador não fornece tais programas.”

No que diz respeito a conteúdo a ser trabalhado, a chegada da linguística traz consigo a consciência da valorização de variedades diferentes do português padrão ou norma culta. Enquanto a gramática

tradicional impunha a existência de uma única língua portuguesa. Mais especificamente a partir de Labov com a efetivação da Sociolinguística, esse quadro é transformado. Segundo Perini:

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é essa última que é a língua materna dos brasileiros, a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente. (PERINI, 2005, P. 36)

Nessa questão, um ciclo segue puxando o outro. Obviamente as variedades não são apenas duas. O que o autor parece criticar é a aparente ausência do uso desse chamado português em situações de comunicação cotidianas. Parece que a existência dele permanece nos escritos lá dos livros ou dos documentos.

Em um dado momento, surge o preconceito contrário – se antes era do padrão contra as variedades, agora a situação se inverte e o padrão passa a ser “combatido” por vários pesquisadores, pelo menos é a interpretação que muitos professores têm efetuado. A partir daí várias “teses” começam a circular. Segundo Possenti (2004, p. 17), “A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão.”

A escola é uma instituição prestadora de serviço e como tal precisa estar atenta à demanda social que a cerca. Para Althusser (2012, p. 79) a escola representa um aparelho ideológico: “[...] um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, [...] Trata-se da escola.” E como tal, vai funcionar sob forças ideológicas que a dominam.

Quando as novas teorias surgiram com a linguística, falou-se muito em “ensino contextualizado”.

Para que se operem transformações na relação ensino aprendizagem, necessário se faz um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. Hoje é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto. Desde a década de 1980, todo um trabalho vem sendo feito nesse sentido, não só em termos de capacitação, de treinamento dos professores, mas um conjunto de obras propondo mudanças, relatando e discutindo experiências, vem sendo publicado.” (BRANDÃO, 2011, p. 17).

Não se trata de criticar essa prática, o que seria incoerência. No entanto, junto à palavra texto veio o equívoco de se voltar única e exclusivamente ao estudo dos textos e dos gêneros em oposição ou abandono aos chamados estudos gramaticais, do português culto ou de qualquer outra variedade.

Vejamos alguns dos enunciados que revelam essa prioridade dada ao texto já nas iniciativas das Secretarias da Educação [...] 9. A gramática normativa não deve ser priorizada, pois apresenta conteúdos gramaticais de maneira desvinculada do uso, a partir de nomenclaturas, regras e classificações que em nada ampliam a capacidade comunicativa e crítica dos alunos.” (CARDOSO, 2005, p. 29)

Percebe-se nesse trecho, em discurso contraditório e preconceituoso contra/quanto a/ o ensino de português padrão. A relação do ensino de normas, comumente associado ao chamado ensino de “gramática normativa” aparece hoje de forma negativa, como algo que deve ser evitado.

Assim, surge um impasse: se o antigo não atendia, era problemático e insuficiente, o novo surge com muitas promessas, mas pouca resolução prática:

[...] *ensino tradicional modernoso*. Tradicional, por manter o vício de gramaticar em vez de operar produtivamente com a gramática interior do aluno; e modernoso por não se tratar de uma autêntica reformulação linguística, moderna e sim de meras adaptações e formalizações novidadeiras. (LUFT, 1985, p. 51/52)

Se era grande a necessidade de mudança nas práticas docentes em sala de aula, gerou-se uma grande expectativa sobre as possibilidades oferecidas pela linguística, no entanto quando elas chegaram, revelaram-se insuficientes para solucionar a problemática presente.

Certamente a linguística moderna, com seus conceitos técnicos de linguagem, língua e fala, variantes de linguagem etc., poderia ter vindo à escola para corrigir e reorientar o ensino da língua materna. É o que muitos esperavam e alguns ainda esperam que aconteça. Infelizmente nem sempre é o caso. (Luft, 1985, p. 51)

Contrariado com as teorias linguísticas que não supriram as carências encontradas na prática docente, Luft (1985, p. 52) acrescenta: “Na verdade, a situação piorou, com uma gramaticalização mais complicada e sobrecarga de novas informações.”

Fala-se muito sobre a questão da norma culta na escola, da nomenclatura, de análises linguísticas consideradas desnecessárias, etc. Porém, para Possenti (2004, p. 17) “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.

Não se trata de ignorar as demais variedades, mas como o próprio Possenti alerta, não é necessário ensinar o que já se sabe, mas priorizar aquilo que é mais necessário, uma vez que para muitos alunos, talvez os anos escolares sejam a chance de acesso ao português culto, que será necessário em muitas de suas práticas sociais.

Segundo Possenti (2004, p. 83) “Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem [...]”. Seguindo essa linha de raciocínio, outro teórico defende a necessidade de que o professor passe por uma excelente formação prévia e continuada a fim de estar/permanecer eficazmente habilitado quanto aos conhecimentos necessários à prática docente.

Mas é bom ter consciência de que para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística. (FRANCHI, 2008, P. 73/74)

Nesse sentido, a escola, na pessoa do professor, tem a missão árdua de funcionar como elo entre as teorias linguísticas e o ensino de língua portuguesa, selecionando aquilo que será necessário para que o

aluno se insira ou permaneça inserido na sociedade, seja um cidadão no cumprimento de seus deveres e no gozo de seus direitos, por meio do aprimoramento do conhecimento da língua.

Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão *sobre* a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou explicitação de suas regras, tarefas essas que estariam incluídas nas definições normativa e descritiva de gramática. Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado o objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha domínio efetivo. (POSSENTI, 2004, p. 84)

À escola é dada a incumbência de receber o aluno respeitando suas origens e bagagem cultural, da qual a língua é componente importantíssimo, entretanto cabe-lhe também a missão de mostrar a esse aluno que o mundo vai além de seus domínios. Possenti (2004, p. 85/86) assegura que “[...] é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como *uma variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina.”

Segundo Possenti (2004, p. 92) “Aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas.” Da forma que se fizer necessária em dado momento ou situação. Isso é ser letrado. Por isso escola é tida como lugar de, entre outras coisas, discutir sobre língua, sobre seus domínios e sobre as quebras de fronteiras que ela pode permitir, ou provocar, afinal, “Nos momentos em que a escola toma a língua como assunto sobre o qual se fala, a reflexão sobre os valores sociais e situacionais das variantes linguísticas deveria, aliás, receber preferência sobre a análise da estrutura.” (Possenti, 2004, p. 85). Como diz o autor, “receber preferência”, nunca anular.

Segundo Franchi: os professores estão perdidos!

O que nos parece certo é que muitos professores ainda se encontram bastante desorientados na prática de sala de aula. Muitos se sentem “sem conteúdo” uma vez que o ensino de gramática normativa já não é prioridade. Para sair do impasse do “não se tem mais o que ensinar”, alguns usam o texto para ensinar regras de gramática; outros substituem o “conteúdo” da gramática normativa pelo “conteúdo” de uma verdadeira “gramática de texto”, montando baterias de exercícios que valham para qualquer texto, procurando apreender aquilo que é estrutural. A maioria prioriza as questões internas do texto, como as de coesão e sequencialidade, deixando de lado o sentido do texto, as condições de produção do discurso, o que pode ser considerado (por que não dizer? Uma resposta a certos manuais de divulgação que se encontram disponíveis no mercado. (CARDOSO, 2005 p.30/31)

O discurso do professor tem repetido o termo de “gramática contextualizada”. Os livros didáticos usam os mais variados gêneros para deles simplesmente tirar questões gramaticais e só. Como diz Cardoso (2005 p. 30) “Todavia, essa proposta de fazer do texto o início e o fim de todo o processo ensino/aprendizagem, embora não seja algo inteiramente novo, tem esbarrado em algumas dificuldades ou equívocos, não só da parte dos professores em sua prática, mas da parte de alguns estudiosos.”. O que faz emergir uma certeza: só isso não basta. Falta algo prático e funcional!

A escola precisa cumprir seu papel social, e

Quando se diz que a missão da escola é levar o aluno, de qualquer classe social, a poder interagir nas mais variadas situações concretas de discurso, entendemos que o que se deve esperar da escola é levar o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura. (CARDOSO, 2005 p. 32).

Cardoso (2005, p. 29). Argumenta que “O “conteúdo” a ser trabalhado na sala de aula é a própria linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise linguística.” Não se trata de preocupar em excluir isso ou aquilo – não aquilo que a vida vai cobrar além dos muros escolares, mesmo sendo instrumentos -, mas de estabelecer ligações lógicas entre os componentes da linguagem, dando sentido ao que ela contém.

No modelo antigo de ensino, apenas a gramática normativa era privilegiada, conforme afirma Filho (2012, p. 37/38): “Desse modo, a gramática como um conjunto de regras que regulamentam a estruturação da variedade padrão é ensinada como se fosse a própria língua portuguesa, e como tal considerada por professores, pais e gestores da educação.”

Entretanto, para os especialistas

O problema central dos cursos de línguas – materna e estrangeiras – está longe de ser não ensinar gramática. É, antes, não ensinar **apenas** gramática; e, muito mais, *é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical*. Portanto não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo *muito mais*. (ANTUNES, 2007, p.51)

Assim, a falácia de que o problema da língua portuguesa na escola é a gramática torna-se enfraquecida diante de um novo ângulo de visão. Na verdade, o problema tem sido a falta de método (s) adequado (s).

A questão que se coloca não é a de ensinar, ou não ensinar gramática na escola, mas como ensiná-la, para isso é imprescindível que se tenha com bastante clareza a concepção de língua norteadora das atividades de ensino, uma vez que, a orientação é de que se ensine na escola a variedade padrão da língua, a fim de instrumentalizar todos os alunos, principalmente aqueles que a ela não tiveram acesso, para que possam exercer a cidadania tendo em vista a participação ativa em instâncias públicas da sociedade. (FILHO, 2012, p. 38).

Mais uma vez, um especialista intervém chamando a atenção para a soma e não para a exclusão ou fragmentação de conteúdos, ou seja, é na totalidade de instrumentos e possibilidades que a língua oferece que suas características podem ser observadas, compreendidas e estudadas com mais significação.

Nesse sentido, o papel da escola deve estar pautado por uma pedagogia em que o ensino-aprendizagem da gramática se realize no âmbito de uma prática de reflexão sobre a língua e a linguagem, gerando uma análise linguística, que contemple uma análise metalinguística voltada para as funções da língua e uma análise epilinguística voltada para as funções discursivas do enunciado que rege o gênero de discurso em questão, já que nessa orientação pedagógica, o texto constitui-se no conteúdo e o gênero no objeto de ensino da língua. (FILHO, 2012, p. 37/38).

Segundo Possenti (2004, p. 56), “[...] discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática – eu disse mais importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...” Filho (2012, p. 39) acrescenta que “analisando o texto na totalidade de sua constituição é que se descobre a importância da gramática”.

Por outro lado ao se falar em interpretação, é lembrado que não é conveniente permanecer cultivando o modelo antigo que restringia essa prática “ao que o autor queria dizer”, ou às vivências isoladas de personagens, conforme afirma filho:

Os alunos tinham em relação ao texto um comportamento passivo, respondendo questões que serviam apenas para se informarem sobre o enredo da história e o papel dos personagens. Os acontecimentos da vida cotidiana dos alunos, as histórias sobre eventos reais com narradores presentes na comunidade não faziam parte das práticas do ensino de português. (FILHO, 2012, p. 36).

Sobre esse aspecto, são observadas as contribuições da Análise de discurso, que propõe uma interpretação pautada na construção dos sentidos que, por sua vez, se realiza por meio dos acontecimentos sociais, da história, da ideologia, ou das ideologias, do conflito de classes, do posicionamento do sujeito, enfim, das condições de produção² em geral.

A AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor, com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das ideias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme. (POSSENTI, 2004, p. 360)

Entende-se que o texto está inserido na linguagem, é também produto da mesma. Em sentido amplo, é para a produção dele o uso da linguagem, encarando-o também como discurso. “Portanto entendo que o texto seja o eixo, o centro de estudo da língua através do gênero nele representado e a gramática a mediadora.” (Filho, 2012, p. 39).

Assim, “Ao realizar uma leitura compreensiva de um texto o leitor deve nele identificar, num primeiro momento, aspectos que envolvam a situação de produção e as implicações desta situação de produção na organização do gênero e no processo de significação.” (Filho, 2012, p. 39). Atividade que passa pela estrutura linguística, já que ao ler, o leitor vai identificando também os termos que se complementam em uma estrutura sintática.

² Segundo Orlandi (2012, p. 30) as condições de produção podem ser consideradas de duas maneiras: em sentido estrito, que seriam as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato; e/ou sentido amplo, em que as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Segundo a mesma autora, elas “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.

Ademais, no tocante à produção e interpretação de textos, a análise metalingüística deve ser uma prática de apoio em que se discute o aspecto da língua, assim, pois, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de leitura e escrita, no que diz respeito principalmente ao ensino fundamental. (FILHO, 2012, p. 54)

Nesse sentido, com os tantos esforços despendidos em pesquisas e discussões,

Devia ter ficado claro nas entrelinhas que as sugestões se resumem a uma única grande ideia: fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem. (POSSENTI, 2004, p. 95)

Segundo já foi mencionado por Franchi, o professor está confuso, ou seja, ainda não se encontrou nesse emaranhado de teorias. Uma coisa, no entanto, é clara: quem ensina conhecimento precisa conhecer.

Há, portanto, uma grande diferença entre o que o professor ensina (e as atividades de linguagem e de gramática que coordena) e o que ele deve saber, em matéria gramatical:

- deve saber muito bem a gramática da modalidade culta;
- deve saber compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e de todas as questões relativas à variação linguística);
- deve dispor de um bom aparelho descritivo (pelo menos o que nos oferece a gramática tradicional) para ser capaz de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso. (FRANCHI, 2008, p. 32/33)

Parece que a saída para o professor se encontrar diante das dificuldades atuais é examinar as teorias e criar seu próprio método de trabalho. Aquele que vá ao encontro de sua “clientela”, que seja capaz de atender, em alguma medida – e que seja a maior possível – à demanda que se impõe sobre seu trabalho, nesse período em que a formação ainda encontra-se vaga frente às necessidades que se apresentam.

O ensino tradicional pré-Linguística parecia concebido para formar professores de Português; agora o ensino linguístico moderno parece visar à formação de professores de Linguística. Com uma pequena ressalva, para ser mais preciso: em ambos os casos, formar professores teóricos, assegurando o futuro de um ensino teorizante. (LUFT, 1985, p. 52)

Geraldi, (2003, p. 78) aponta dois pontos extremamente relevantes sobre a língua, sua organização sistemática e sua incompletude, afinal enquanto houver homem fazendo história por meio da linguagem, haverá possibilidade de mudança, em tudo: “É uma sistematização sempre em aberto.”

Com a divisão do trabalho, com a luta de classes, com a disputa pelo poder “[...] língua é, antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política.” (Rajagopalan, 2003, p. 176). Organizadas em suas formas, “As línguas são sistemas formais.” (Possenti, 2003, p. 160), à semelhança do que afirma Abaurre (2003, p. 140): “[...] um sistema estruturado que, por situar-se no âmbito da linguagem, apresenta constante instabilidade e mutabilidade, características de quaisquer atividades do homem, tomado enquanto sujeito historicamente situado.” Mais uma vez a questão: estruturada sim, mas sempre passível de mudança.

Entendida como prática, aproximada das teorias da Análise de Discurso, ela é o instrumento de constituição do homem em sujeito. “Eu diria que língua deve ser entendida principalmente como uma atividade e não como um sistema ou forma. Ela é “um domínio público de construção simbólica e interativa do mundo”, ou seja, uma atividade “constitutiva” [...] (Marcuschi, 2003, p. 64)

Segundo Faraco:

[...] é uma complexa realidade semiótica estruturada sim, mas necessariamente aberta, fluida, cheia de indeterminação e polissemias, porque é atravessada justamente por nossa condição de seres históricos. Então uma realidade, ao mesmo tempo, estruturada, estruturante e estruturável. (FARACO, 2003, p. 64)

Muitos outros conceitos, de especialistas renomados poderiam ser citados, no entanto, correspondem a essa mesma realidade.

Mais ampla que a língua, a linguagem é outro tópico de relevância para este trabalho. Para Matos (2003, p. 92), “[...] é um sistema cognitivo do qual pode resultar a aquisição de uma ou mais línguas.”. Koch (2003, p. 124) apresenta uma definição que amplia um pouco mais os domínios da mesma: “[...] é a capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos, de qualquer conjunto de signos.”

Gomes traz uma definição mais técnica, da mesma forma, abrangente:

[...] pode ser classificada (*a linguagem*) de acordo com o sistema de sinais que ela utiliza: (a) verbal – aquela que utiliza palavras na comunicação e (b) não verbal – aquela que vai utilizar sinais como cores, gestos, desenhos, sinais sonoros e outros. (GOMES, 2012, p.12 - *grifo nosso*).

Nesse sentido, percebe-se o quanto o trabalho em sala de aula tem se prestado a ser campo de pesquisas.

1.8 A IDENTIDADE DO SUJEITO/PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sendo o professor de língua portuguesa um sujeito que se constitui a partir do espaço “escola”, herda a obrigatoriedade de produzir seu discurso, sua “linguagem como trabalho” (Nouroudine, 2002, p.17), em sintonia com a ideologia vigente. “B”, o aluno, está lá para atender às necessidades de produção do sistema capitalista. Desse modo, toda a fala do docente precisa convergir para a preparação do aluno na direção das exigências do mercado de trabalho, seja no sentido instrucional da tecnicidade, seja no conhecimento intelectual para os concursos profissionalizantes ou demais concorrências nas diversas disputas pelas melhores vagas. Há sempre essa exigência.

Por outro lado, ao questionar sobre seus “Bs”, esse “A”, o sujeito professor, precisa estar sujeito às vozes que ajudam a construir a identidade da escola, ou mais claramente, sujeito a quem determina o que

“é importante saber” hoje. Nesse campo, há ainda uma disputa por ser a melhor voz, a mais acertada. Esse fator pode desencadear conflitos e recriar discursos, afinal como dizia Pêcheux (1997, p. 191): “O surgimento de um acontecimento discursivo não é um fato rotineiro, nem intencional e nem mesmo elaborado, mas constituído no bojo das relações de produção/transformação das relações de produção”.

O professor é um trabalhador do intelecto, sujeito à instituição escola, que por sua vez está sujeita ao Estado e, concomitantemente é dirigida por vozes que se constituíram poder, até para justificar e motivar a aceitação da instituição, gerando lucros diversos. No momento em que essas vozes se dividem, obviamente, surgem, em meio aos conflitos, novos discursos. Então, pelo observado até aqui, é possível entender que a identidade desse professor, depende do “já dito”, da imagem feita da escola - que também tem força de sujeito; da demanda da sociedade produtora do capitalismo; das necessidades impostas aos alunos, e até mesmo das exigidas por alguns que sofreram rupturas, daquilo que “tem sido dito” nessa sociedade que se transforma pelo discurso e também o transforma, e ainda pelo que ele, profissional, vê em si mesmo somado ao que pretende.

Nesse sentido, é o resultado de toda essa soma de fatores que estabelecerá a identidade do professor. A dúvida que surge é em relação à complexidade da relação: se as parcelas podem ser tão diferenciadas por circunstâncias tão diversas, teríamos uma identidade ou identidades diferenciadas de um mesmo sujeito? Se a resposta for singular, o sujeito será constituído classe; no entanto se for plural, estará ocorrendo fragmentação ou multiplicação do que era uma classe. Recorrendo à Análise de Discurso, na concepção de Orlandi, quando diz que:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2003, p.15.)

Entendendo que o sujeito também é “o homem”, cabe investigar se o que se dá é continuidade, deslocamento ou transformação do sujeito professor de Língua Portuguesa nessa formação de identidade e na atuação do agente da “linguagem como trabalho” (Nouroudine, 2002, p. 17), no momento de sua formação discursiva, no local de trabalho.

1.9 CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA

Ao longo do tempo e de acordo com o campo teórico, a língua vem sendo entendida sob diversas óticas. Nesta pesquisa, será privilegiado um conceito defendido por Orlandi, que engloba os dois extremos entre os quais se situa o *corpus* deste estudo. Segundo a autora, a língua pode ser vista como “sistema de signos ou como sistema de regras formais, e temos então a lingüística; ou como normas de bem dizer, por exemplo, e temos a Gramática normativa.” (Orlandi, 2012, p. 15), definição cujo primeiro conceito retoma

o estruturalismo de Saussure:

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e por isso comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc. Ela é somente o mais importante desses sistemas. Pode-se, pois, conceber uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social; ela formaria uma parte da psicologia social e consequentemente da psicologia geral; nós a nomearemos semiologia” (SAUSSURE, 2006, p. 24)

Saussure continua definindo a língua em diversos momentos: “Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (idem, p. 22), ou seja, nesse sentido, apresenta-se como uma estrutura pronta, que, embora seja utilizada pelo falante, este não exerce influência sobre ela. Também a define como “o conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender” (idem, p. 92), ou “uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (idem, p. 27). Tais conceitos atribuem à língua um caráter apenas de transmissão de mensagens prontas. Como se o emissor e o receptor comungassem da mesma perspectiva, do mesmo conhecimento, do mesmo domínio lexical e semântico, reduzindo a palavra a mero símbolo de significação limitado e sem possibilidade de transformação.

Outro estudioso da língua, Travaglia, vem acrescentar a isso que:

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 1997, p. 23)

Em oposição a um uso linear da língua, Bakhtin vem apresentar um sistema linguístico não transmitido e intacto, mas construído a partir da relação entre interlocutores em um dado contexto social.

Esse sistema (da língua) exprime-se, efetivamente, em coisas materiais, em signos, mas enquanto sistemas de formas normativas, sua realidade repousa na sua qualidade de norma social. Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta - e isto representa uma de suas posições fundamentais. - E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis. (BAKHITIN, 2010, p. 94)

Ou seja, “Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.” (Bakhtin, 2010, p. 96). Nesse sentido, a língua se efetiva como uma complexa atividade realizada entre locutores que são atravessados por outros locutores de diferentes épocas e por suas respectivas e diferentes ideologias que se perpassam e

se reconstróem, dado que cada “leitura” não depende apenas do que o locutor constrói, mas também do que é bagagem cultural e ideológica de quem lê/ouve, assim pode-se entender a língua como um elemento rico de significação localizado muito além do significado restrito a um dicionário linguístico, ainda que o mais rico.

Em Bakhtin, o sinal torna-se o designador do objeto, já o signo eleva-se à condição de participante na produção da linguagem viva e carregada de ideologia. Viajante pela História, o signo muda, se transforma, adquire a forma e o conceito contextuais nas diferentes épocas, pelos diferentes sujeitos na teia da comunicação. “O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável, ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada;” (Bakhtin 2010, p. 96). Assim, torna-se possível que sinalidades, existentes na língua num plano inferior, sejam substituídas por expressões ou dizeres redimensionados. Exemplo disso pode ser a palavra *cruz*, que segundo o dicionário Aurélio constitui “Antigo instrumento de suplício (dois madeiros, um atravessado no outro) em que se amarravam condenados à morte”, já para os cristãos significa direito à vida plena e eterna. “A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real.” (Bakhtin, 2010, p. 97).

Entende-se então que língua também está além de formas prontas e acabadas, destinada apenas à transmissão de mensagens ou pensamentos, ao contrário, a língua se re/constrói dialogicamente, concomitante à História, à existência humana. E seus objetivos podem estar bem além de produção de enunciados. Se para Saussure, o signo é o conjunto do significante mais o significado, para Bakhtin, o signo receberá sua conotação de acordo com o momento e circunstância em que for usado. Não há forma fixa. A língua, que para este é apenas parte da linguagem, na sua utilização, representa e reflete a experiência em ação, as emoções, desejos, necessidades, a visão de mundo, valores, pontos de vista. A linguagem verbal é encontro e confronto, salvação e luta, é corpo a corpo que não admite passividade.

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (BRASIL 1999, p. 143).

Para a análise de discurso, que se fundamenta também na linguística de Saussure, a língua é algo extremamente relevante, contudo, apesar de reconhecer a parte sistemático-estrutural, o papel da língua encontra-se atrelado ao papel de realização histórica. Segundo Eni Orlandi, “Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social, geral, constitutiva do homem e da sua história.” (Orlandi, 2012, p. 15).

1.10 CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAMÁTICA

Na busca por um maior entendimento sobre as formas como se processa a linguagem, muito se tem falado sobre gramática. No entanto não ocorre a existência de uma só. Há diferentes compreensões e diversas formas de abordagem. Saussure, em sua obra *Curso de linguística Geral*, já discriminava o campo de atuação dessa abordagem:

A ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto. Começou-se por fazer o que chamava de “Gramática”. Esse estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressado da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito. (SAUSSURE, 2006, p.07)

Nesse sentido, fica destinada à “gramática” a responsabilidade de se ocupar do estudo da forma e estrutura da língua, ou seja, como se organiza estrutura, fonológica, morfológica e sintaticamente, entre outros aspectos. Não está explícito que isso, obrigatoriamente, só se aplique a um único tipo de língua, ou variedade, no entanto, a prática dos estudos mais antigos é que levaram a essa restrição. Desse modo, por conveniência social, já que a língua se manifesta dentro da sociedade, regida por fatores sociais, selecionou-se uma variedade, o chamado *português padrão* ou *português culto*, atribuindo-lhe *status* de língua, ou variedade oficial, considerada de prestígio, uma vez que era ela a usada nas situações sociais consideradas formais, ou cerimoniais, portanto a “mais adequada”.

Segundo Travaglia (1997, p. 62), em relação a como se abordam as questões sobre gramática, “Há basicamente três sentidos para essas expressões”. O autor ainda afirma que “No primeiro, a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.” (idem, 1997, p. 62). Nesse contexto, a língua portuguesa se processaria de uma forma única e “gramaticalmente correta”, todo desvio aos moldes da gramática normativa, em qualquer circunstância, seria considerado intolerável.

Pensando nas bases que constroem o segundo sentido conforme o mesmo autor: “A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada de gramática descritiva, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função.” (idem, 1997, p.63) Ou seja, esse modelo trabalha sobre a língua em seu momento prático, o momento da produção da linguagem, fazendo registros das ocorrências do processamento da linguagem sem se preocupar com algum modelo imposto pela gramática normativa. Travaglia ainda acrescenta:

Gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade lingüística. O critério é propriamente lingüístico e objetivo, pois, não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por estes como próprias da língua que estão usando. Assim, frases como as de 2 (*a- Eu vi ele ontem. / b-*

Os menino saiu correndo. / c- Me empresta) seu livro serão consideradas como gramaticais, porque atendem às regras de funcionamento da língua em uma de suas variedades.” (TRAVAGLIA, 1997, p. 64).

Em sua concepção, o autor entende que as diversidades de linguagens estão associadas a três fatores: regional, temporal e socioeconômico. Em sua definição de gramática posicionando-se frente a tal esfera de entendimento, afirma:

A terceira concepção de gramática é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a Gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. (TRAVAGLIA 1997, p. 64).

Não há aqui a pretensão de esgotar as inúmeras abordagens relacionadas ao tema *gramática*, visto que o que até aqui foi exposto satisfaz as necessidades de noções contextuais para o objeto real desta pesquisa. É relevante, porém, citar uma observação de Franchi, que vem ao encontro da abordagem de gramática também explorada nesta pesquisa:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANHI, 2008, p.16)

Nesse caso, os especialistas são os chamados gramáticos, que aqui serão abordados sob dois enfoques. O primeiro sob a perspectiva de estudioso da língua portuguesa em seu aspecto considerado culto. Missão cujo início já gerava equívoco, segundo Araújo³: “Diversamente do que se encontra relatado na gramatografia brasileira não é a do gaúcho Antônio Pereira Coruja, publicada em 1835, mas sim, o *Compêndio da Grammatica Portugueza*, do padre Antônio da Costa Duarte.” Eis aí o primeiro gramático brasileiro. Na conotação de hoje, aquele que registrou a gramática normativa - “A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade.” (Travágli, 1997, p. 54). O segundo tipo tem sido todo aquele profissional que trabalhe, de alguma forma, os apontamentos da gramática normativa; a esses já vem surgindo um termo definidor substitutivo: “gramatiquero”. Não há como negar a existência dos chamados “puristas”, aqueles que abominam toda e qualquer forma de linguagem diferente do padrão. Como há os “pseudo-linguistas”, que usam português padrão em seus livros e discursos acadêmicos, mas por algum motivo ainda desconhecido, combatem “a ferro e fogo” o trabalho com ensino de língua padrão, ou norma culta, nas instituições educacionais, originando assim alguns discursos considerados de senso comum ouvidos na atualidade, tais como “Linguística aceita tudo.”.

Enfim, é importante salientar que o termo gramático nos dias de hoje remete, prioritariamente, ao estudioso da gramática normativa, independente da forma como esse estudo é realizado, assim como

³ Professor de língua portuguesa aposentado pela UFRJ, atualmente colaborador do doutorado da UERJ.

da posição desse profissional frente a outras linguagens e outras variedades. Neste conjunto, encontra-se também o professor de língua portuguesa.

Diferente do papel do linguista – observar e registrar a ocorrência da linguagem - o gramático preocupa-se com que o falante conheça e use a considerada norma culta, as regras que a compõem. Alguns a elevando à posição de única forma existente e, portanto, homogênea; outros, no entanto, com a consciência de que haverá momentos em que se fará necessária.

1.11 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUÍSTICA

Para refletir sobre o papel do linguista, temos a opção de entender seu campo de ação a partir das palavras daquele que ficou conhecido como o “Pai da Linguística”. Apesar de longa, é uma citação necessária para melhor compreensão da visão desse teórico e, conseqüentemente, para o entendimento do papel da linguística e do próprio linguista no contexto em questão. Nesse sentido, segue a observação de Saussure:

A matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. Isso não é tudo: como a linguagem escapa as mais das vezes à observação, o linguista deverá ter em conta os textos escritos, pois somente eles lhe farão conhecer os idiomas passados ou distantes.

A tarefa da linguística será:

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria.

A linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente. (SAUSSURE, 2006, p.13)

Saussure atribui à linguística os papéis de observar e registrar inúmeras ocorrências linguísticas. Não lhe cabem, desse modo, preocupações em estruturar ou interferir na forma como a língua se estrutura. Não é da sua atuação o “ensino” de língua enquanto sistema formal, mas a língua torna-se seu objeto sob a perspectiva do registro desse objeto em uso. A fim de tornar possível a percepção de que regras eram adotadas ou não por determinadas comunidades de falantes, ou seja, como usavam partes integrantes da língua como a fonologia, a morfologia, a sintaxe, entre outros elementos. Sempre no papel de descrever.

Na contemporaneidade, pode-se observar o campo de atuação dessa mesma ciência, alguns anos depois, na fala do professor Fiorin:

[...] a Lingüística não se compara ao estudo tradicional da gramática; ao observar a língua em uso, o lingüista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de outro padrão: moral, estético ou crítico". (FIORIN 2005, p.17)

Na perspectiva abordada, o linguista seria o estudioso da linguagem que se ocupa das ocorrências linguísticas presentes nos diversos campos de atuação dos falantes, nas diferentes épocas. Sob essa ótica, a questão do trabalho do linguista não consiste em impor estruturas gramaticais, nem tampouco controlá-las, mas perceber e registrar as ocorrências que compõem a realização da linguagem. Assim sendo, para Travaglia:

Saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções, as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. O cientista pode fazer gramáticas de todas as variedades da língua, propondo de acordo com um modelo teórico quais as unidades e categorias da língua, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre elas e as suas funções, seu funcionamento. São representantes dessa concepção as gramáticas feitas de acordo com as teorias estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e as gramáticas feitas segundo a teoria gerativa-transformacional que trabalha com enunciados ideais, ou seja, produzidos por um falante-ouvinte ideal. As correntes lingüísticas que dão base a esse tipo de gramática têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema lingüístico, abstraindo a língua de seu contexto, ou seja, elas trabalham com um sistema formal abstrato que regularia o uso que se tem em cada variedade lingüística. (TRAVAGLIA, 1997, p. 64).

Seria possível vislumbrar o trabalho do cientista da língua como uma abordagem que não vai ao encontro do falante com o propósito de influenciar sua fala/escrita, ao contrário o falante funciona apenas como o co/produtor de um “objeto observado”; a linguagem produzida por ele, numa determinada situação, é “recortada e levada para análise” sob diferentes aspectos. Tal trabalho, então vai ao encontro de anseios dos próprios linguistas, numa perspectiva científica com objetivos que não visam a alterar o funcionamento da língua em suas bases de produção.

1.12 A RELAÇÃO LINGÜÍSTICA/EDUCAÇÃO

A obra “Conversas com linguistas”, organizada por Xavier e Cortez, traz algumas considerações pertinentes a esta pesquisa. Dentre as diversas perguntas feitas a um renomado grupo de estudiosos da língua, uma em especial é extremamente esclarecedora em relação ao papel da lingüística ou do linguista frente à educação escolar. A pergunta é: “A lingüística teria algum compromisso necessário com a educação?” (Xavier & Cortez, 2003, p.19). As 17 respostas serão citadas a seguir:

1- Segundo Abaurre:

Penso que esse compromisso decorre naturalmente do fato de a lingüística se ocupar de estudos sobre a linguagem, em geral, e de a linguagem estar necessariamente associada à educação, em termos das competências que o indivíduo precisa desenvolver ao longo de sua vida, para usá-la adequadamente sob a forma dos vários gêneros discursivos em que ela se manifesta nas mais variadas situações de interlocução, oral ou escrita. Já o compromisso maior ou menor de linguistas com questões voltadas para a educação vai depender, naturalmente, dos recortes que cada um faz de seus objetos específicos de investigação, no âmbito dos estudos da linguagem. Por outro lado, saber se a lingüística, enquanto espaço de reflexão sobre essas questões, tem esta obrigação social de fazer retornar os resultados das pesquisas para uma prática, é outra questão. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p.19).

2- Segundo Albano:

Acho, sim, que tem a ver com educação e, no meu caso, diria que tem a ver com educação especial. Toda vez que alguma pessoa não conseguiu chegar lá por alguma razão e essa razão envolve fala, língua, acho que consegue chegar rapidinho se a gente conseguir fazer o diagnóstico bem feito da dificuldade daquele sujeito particular. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 33).

3- Segundo Borges Neto:

Não. Eu, por exemplo, trabalho numa relação da lingüística com uma área completamente distante e descolada da educação. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 47).

4- Segundo Castilho:

Enfim, o linguista, acho eu, é um sujeito que tem um compromisso de cidadania muito sério, por conta dessa percepção que ele tem da língua e de como muitas vezes nas situações de ensino essas propriedades lingüísticas não são levadas em conta, dando-se importância a convicções que vêm de fora para dentro da linguagem. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 58).

5- Segundo Faraco:

É uma pergunta complexa, porque é difícil afirmar uma relação necessária, estrita entre áreas do conhecimento da atividade humana, da atividade intelectual humana. E aqui, no caso específico da lingüística e educação, estabelecer uma relação necessária, estrita, seria assumir, por exemplo, que a lingüística existe só para responder a problemas formulados na educação. Essa perspectiva não se sustenta. E, por outro lado, também não se sustenta a ideia ou a perspectiva de que na educação fazemos apenas aplicações de uma determinada ciência, de um determinado conhecimento científico. Mas dizer isso não significa dizer que não há relação entre lingüística e educação. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 67 / 68).

Segundo Fiorin:

Deve ter, porque na nossa universidade nós, durante muito tempo, dicotimizamos uma coisa, que a meu ver não pode ser separada, criação e divulgação. O compromisso com a educação era da ordem da divulgação. O compromisso com a educação era da ordem da divulgação. Um fato evidente é que o avanço da lingüística pode ajudar na educação. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 74 / 75).

6- Segundo Geraldi:

Sim, mas é preciso que prediquemos de alguma forma ‘educação’ para traçar algumas formas de compreendê-la. Primeiro, vamos dar como admitido que nós queremos entender o homem e suas relações entre si e com a natureza [...]. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p.86).

7- Segundo Matos:

Acho que a ciência da linguagem deveria ter esse comprometimento com questões educacionais. [...] Acho que, na medida em que a gente aprenda a utilizar-se construtivamente dos resultados das pesquisas linguísticas, estaremos ajudando “nosso próximo linguístico” a ser educado para o bem, a comunicar-se não apenas bem, mas para o bem. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 95).

8- Segundo Ilari:

Ah, sim. Sim, sim, sim. [...] No Brasil, a escola tem sido muito discriminatória. Caberia a ela mostrar aos alunos que a língua portuguesa tem variedades, que essas variedades exprimem grupos diferentes, que discriminar a língua das pessoas é, na realidade, discriminar as pessoas, e assim por diante. Lançando essas ideias, a linguística contribuiu para criar as condições para uma escola mais tranquila, mais alegre, e mais voltada para a cidadania. O contrário é uma escola que se encarrega consciente ou inconscientemente de reforçar o preconceito linguístico e que cria para os estudos da linguagem um programa pedagógico que só tem chance de ser mortalmente chato. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p.107 -108).

9- Segundo Mary Kato:

Eu acho que existe. Tanto que já dei minha contribuição, continuo dando e acho que se há alguém que pode contribuir para a área de línguas, não só língua materna, mas para língua estrangeira, são os linguistas... Nós temos condição de fazer isso. Agora, obviamente as pessoas se especializam, porque como a linguística é uma área muito grande, não dá para todo mundo fazer tudo. [...] Então existe a linguística aplicada que se especializa nisso. Nem todo mundo tem esse compromisso direto, de todo dia. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 118 / 119).

10- Segundo Koch:

Com certeza. Há um vínculo muito importante entre linguística e educação. Posso falar do ponto de vista que adoto, que é o ponto de vista do texto. Se nós, ao educarmos nossos alunos, estivermos fazendo aquilo que os parâmetros curriculares nacionais recomendam: que nós sejamos capazes de fazer com que nossos alunos tenham a possibilidade de produzir textos dos mais variados gêneros, dotados de coesão, que façam sentido, etc. de desenvolver essa capacidade nos alunos, estaremos educando cidadãos conscientes, quer dizer competentes tanto em termos de produção, como de leitura de texto, de compreensão de texto, porque a leitura não é mera codificação de sinais gráficos. Então essas habilidades são desenvolvidas sem dúvida, através dos conhecimentos que a linguística proporciona. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p.127).

11- Segundo Marchuschi:

Eu não diria que a linguística teria um compromisso necessário com a educação, mas um grande compromisso com a educação, eu diria. Nem todas as investigações linguísticas precisam ter um compromisso com a educação, mas a linguística tem certos compromissos. Agora, compromissos no sentido de desenvolver conhecimentos que outros possam utilizar efetivamente nas suas devidas áreas, como, por exemplo, na educação, em termos de ensino de língua e algo mais. Mas a linguística não precisa se desenvolver pensando: como vou ser útil na educação? É nesse sentido que seu compromisso não é necessário. Claro que ela deve pensar para que ela serve etc., pensar também na educação. Eu creio que hoje em dia a a linguística está assumindo aqui no Brasil uma perspectiva bastante importante na própria educação na medida em que se entende educação como todas as formas de formação ou de construção do conhecimento nas pessoas. A educação num sentido bem amplo, toda a educação escolar vamos dizer. Então é claro que a língua ocupa um lugar importante e a linguística, por sua vez também. E se na educação um dos aspectos básicos é a alfabetização e o domínio da língua em todos os sentidos, a linguística passa a ser fundamental. A rigor, quando se fala em educação se diz, se subentende escrita. Pessoa educada é hoje entendida como pessoa que sabe escrever. Esta é inclusive uma definição da UNESCO e até da ONU: educado e desenvolvido é um povo alfabetizado. Mas isso é discutível. [...] Mas eu diria é que não é necessária essa relação de compromisso, mas é um compromisso sim, histórico, social e político, enfim que todo cientista deve ter. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 138 / 139).

12- Segundo Molica:

Parece que há algum vínculo necessário entre linguística e educação. Mas foi apenas uma coincidência, porque a vocação aplicada e bem marcada da linguística não confere necessariamente qualquer vínculo entre as áreas. Por razões históricas, os subsídios linguísticos mais salientes realmente se fazem notar no campo da pedagogia de línguas. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p.147).

13- Segundo Barros:

[...] sim, a linguística tem um compromisso marcado com a educação. Em primeiro lugar, com o ensino de língua materna e de língua estrangeira, com as teorias de aquisição, por exemplo. Mas todos os campos da linguística têm um compromisso nessa direção. Há questões de interação em sala de aula, questões de comunicação, questões de todas as ordens. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p.155).

14- Segundo Possenti:

Não, necessário, acho que não. Há muitos linguistas que se você perguntar a eles o que isso tem a ver com a escola, eles dizem que não tem nada a ver. Acho que não há uma relação necessária. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p.171).

15- Segundo Salomão:

Ah, sim! Eu pessoalmente considero isso. Neste país eu não tenho a menor dúvida. Não sei se nos Estados Unidos, se eu fosse uma linguista americana, eu teria essa convicção. Mas como linguista brasileira, eu tenho absoluta convicção de que a linguística nesse país tem um compromisso radical com a educação. E nós temos que esperar da linguística uma contribuição muito mais forte no campo da educação, do que nós temos conseguido divulgar até agora. Acho que muitas coisas já melhoraram. Mas acho que a reflexão que se faz sobre a linguagem, sobre a cognição do ponto de vista da linguagem, sobre a interação humana, sobre as cenas comunicativas, elas são imprescindíveis para que se possa pensar na educação de uma forma criativa e transformadora. E na medida em que o conhecimento que se pratica na escola passa tão inevitavelmente pela linguagem, o entendimento do fenômeno da linguagem pelos educadores vai capacitá-los a agir melhor. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 190 -191).

16- Segundo Vogt:

Com a educação todas as ciências têm, quer dizer, não só a linguística, é claro, mas a linguística, por causa do domínio da expressão, do domínio verbal, da organização estruturada do pensamento da expressão estruturada, das inter-relações. Então, é claro, que a linguística tem um papel fundamental na questão do processo de aprendizagem. Hoje, mais do que nunca se sabe que sem o domínio da língua e da expressão você não vai a lugar nenhum sequer na intelecção de um programa que está sendo apresentado. E acho que sim, acho que é fundamental. (Xavier & Cortez *orgs*, 2003, p. 199)

Diante do exposto, não cabe fechamento. Entretanto mais reflexão. Apenas para efeito de formalidade de estrutura textual, será usada como conclusão deste tópico uma citação de Franchi, (2008, p. 38): “as mediações entre uma boa teoria linguística e a prática pedagógica já são tão difíceis de estabelecer (porque são atividades de propósitos radicalmente diferentes)! Que dizer dessa linguística de retalhos?”

1.13 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DO GRAMÁTICO E O LUGAR DO LINGUISTA

Ao alcançar crescimento, um determinado campo teórico passa a se subdividir, concentrando-se em objetos mais específicos, a fim de que seja gerado um aperfeiçoamento de maior profundidade. Concomitantemente a esse processo, especialistas diferentes vão se constituindo.

Em outros termos, a ciência clássica da linguagem pretendia ser ao mesmo tempo *ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão*, e o estudo gramatical e semântico era um meio a serviço de um fim, a saber, a compreensão do texto [...] (PÊCHEUX, 1990 p.61)

A fala do autor vem resumir o objeto de estudo e preocupação do “gramático”, aquele profissional que durante muito tempo trabalhava a linguagem metalinguisticamente.

Orlandi explica como se deu o processo de demarcação de territórios entre gramáticos e linguistas:

Com a NGB (1959), é uma comissão que, a partir de de um decreto do Estado, estabelece a homogeneidade de uma terminologia que desautoriza as variadas posições dos gramáticos. Com a NGB o Estado brasileiro toma em mãos a administração da relação institucional do brasileiro com a língua nacional, via gramática, pela uniformização da terminologia. Depois desse deslocamento a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e será patrocinada pelo linguista. É este que dará a caução ao saber do gramático. O gramático por sua vez passa a ter a função de guardião da norma gramatical. (ORLANDI, 2007, p. 56)

Apesar de cada língua, ou cada variação, apresentar sua respectiva gramática, por questões de demandas sociais que contribuem para a determinação do papel da escola, como já mencionado anteriormente, apenas o funcionamento da gramática da língua portuguesa considerada culta consistia em preocupação para a escola.

Assim, a designação de “gramático” continua fazendo referência ao estudioso da gramática da

língua considerada de maior prestígio social. Para ele, em nome De alguma demanda social, conhecer e preservar a composição das estruturas convencionais do idioma é extremamente necessário. Pêcheux, como linguista, demonstra o que Orlandi (2003, p.15) descreve como “deslocamento e a transformação do homem”:

[...] perguntávamos ao mesmo tempo: ‘De que fala este texto?’, ‘Quais são as ideias principais contidas neste texto?’ e ‘Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?’, ou então ‘Quais são as normas próprias a este texto?’ (PÊCHEUX,1990, p. 61)

Nesse sentido, alguns gramáticos se transformaram em linguistas, ou seja, estudiosos da linguagem sob outros aspectos. Dentre as inúmeras teorias, Benveniste esclarece:

[...] a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade; o homem ‘se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou classe da produção’. Em consequência, a língua sendo uma prática humana, ‘revela o uso que grupos ou classes de homens fazem [dela].’ (BENVENISTE, *apud* Alkmim. 2001, p. 27 - grifos da autora).

Dessa maneira, se o gramático se preocupa com a forma com a qual a língua se constitui, o linguista se preocupa com seu uso, em suas diversas maneiras. Percebem-se então dois diferentes campos de atuação. Obviamente, os conhecimentos sobre as diversas formas de linguagem, bem como aspectos relacionados à linguagem em âmbito geral só acrescentam ao professor de língua portuguesa atributos que poderão ser usados em sua prática profissional, no entanto, frente a várias das observações citadas, transparece que o campo de atuação da linguística é bem distinto do campo do “ensino de língua portuguesa”, ao mesmo tempo em que a linguística é apresentada como “salvadora da pátria”, as observações são vagas e não atendem a diversas das necessidades enfrentadas pelo professor de língua portuguesa.

1.14 A ESCOLA NO BRASIL: O PAPEL DESSA INSTITUIÇÃO - SUJEITO NA SOCIEDADE

Nenhuma outra definição seria tão satisfatória para este assunto quanto a de Althusser (2012, p. 79): “Portanto, neste concerto, um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto, ela é silenciosa! Trata-se da escola.”. Nesse cenário mundial em que a ideologia se materializa trazendo à existência a historicidade da vida humana por meio do discurso, um aparelho, especialmente, se destaca. Desde o seu nascimento, vem se comportando como instituição que visa ao atendimento da formação daqueles que constituem a sustentação do Estado enquanto força dominante, aqueles que suprirão as necessidades da produção e devem aprender a desempenhar bem esse papel. No entanto, retomando os questionamentos de Osakabe (1979, p. 49/50) no que diz respeito às “intenções” do sujeito sobre o interlocutor, ao proferir seu discurso, a partir do lugar de sujeito e tendo a escola funcionando como um sujeito- instituição, abre-se espaço para reflexão : O que a escola pretende do

aluno para que lhe fale assim? O que a escola pretende de si mesma para falar assim?

A problemática da educação, bem como sua importância são fatores extremamente relevantes para o contexto de desenvolvimento real do país. Ao se falar de educação, essa instituição, automaticamente, é acionada e passa a fazer parte do quadro em questão, como principal agente responsável pela educação e desenvolvimento no que diz respeito ao conjunto de atributos intelectuais de um indivíduo.

No entanto, numa sociedade capitalista, organizada em classes, onde há conflitos e jogos de interesses constantes, o objeto que move a escola nem sempre é a preocupação com a educação. Por meio de um olhar mais histórico, fica mais fácil compreender o processo de origem e desenvolvimento dessa instituição sempre formadora, tendo em vista que o que vai variar é o objeto dessa formação. Ao longo dos tempos, têm sido levantadas as motivações políticas por trás das letras, dos livros didáticos, das pedagogias, dos procedimentos didáticos e até mesmo de algumas ciências sempre voltadas aos interesses de algum segmento.

Fato amplamente justificável ao se lançar um olhar sobre a historicidade que vem a compor os dias atuais. Uma “mola”, que gira em sentido progressivo ao longo da história da humanidade, chamada ideologia vem avançando em um movimento constante e de forma crescente do primeiro homem aos dias de hoje. À medida que afeta os inúmeros e variados grupos institucionais, é como que se fragmentasse em modelos específicos se conformando⁴ aos moldes exigidos pelas especificidades de cada um. O que acontece, porém, é uma ilusão, se olhado pela perspectiva de que, na verdade, é a ideologia a própria formadora de cada instituição.

Nesse sentido, a história da origem da escola brasileira não poderia fugir à regra. O Brasil, país “descoberto” e colonizado por Portugal, torna-se tão somente um objeto para o enriquecimento do colonizador, conforme afirma Ribeiro (2001, p.18): “(...) a organização escolar no Brasil-Colônia, está como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses.”

O que se apresenta apenas como mais uma amostra do fator econômico sempre gerenciando os interesses sociais e políticos. Após a implementação das capitânicas hereditárias pelo rei de Portugal em 1532, cujos principais objetivos eram povoar e defender a nova colônia, as estratégias de domínio do povo se voltam para a implantação de valores morais e éticos que seriam mais bem solidificados se feitos pelas amarras da religião. Nas palavras de Ribeiro:

Entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada então por D. João III (17-12-1548) é encontrada uma, referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução.

Em cumprimento a isto, chegam, com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega (1549). (RIBEIRO, 2001, p. 18)

Com o rápido esgotamento dos recursos naturais brasileiros, no caso o pau-brasil, surgiu a

⁴ Entenda-se *conformar* no sentido de *formar com, assumir a forma de*.

necessidade de mudar a estratégia de colonização, torna-se necessário povoar e ocupar a terra. Nesse contexto, passa a ser realidade o surgimento de duas “classes sociais”: de um lado, aqueles que vinham como povoadores e gestores da produção, de outro a mão de obra escrava composta por índios e por negros, já que era a forma mais eficiente de se gerar um lucro mais alto. No contexto da agricultura açucareira, duas demandas se cruzam: atender aos Regimentos iniciais de instrução catequizadora dos indígenas e educar os filhos dos nobres produtores de cana-de-açúcar.

Desse modo, os jesuítas, por meio dos recursos financeiros provenientes do Estado português, precisavam edificar instituições educadoras que formassem também, gratuitamente, sacerdotes destinados à catequização. No que tange à grade curricular, Ribeiro descreve:

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado de português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 2003, p. 21)

Como os indígenas não correspondiam às expectativas brancas, dentre elas a de se enveredarem para o sacerdócio, passa a ser implantada uma educação destinada à formação “profissional e agrícola” (idem). Em contrapartida, os interesses do ensino e formação religiosa, para os futuros sacerdotes, se volta exclusivamente para os filhos dos colonos, ou seja, para a elite da época, que passa a ser o público dos colégios jesuítas. Assim é estabelecida diferenciação entre instrução e catequização, destinada aos índios apenas a última, mesmo porque havia necessidade de aumentar o número de convertidos ao catolicismo para combater as perdas geradas pelo movimento da Reforma Protestante. Segundo Ribeiro (2001, p. 23), pode-se observar que houve diferenças entre o plano inicial de estudo, estabelecido por Nóbrega e o modelo seguido pelo Colégio Jesuíta.

Nessa conjuntura, passa a se fragmentar a educação de acordo com as finalidades e exigências a que se destinava: grupos desprivilegiados, que eram a maioria, como índios, negros e mestiços recebiam educação para a produção baseada em técnicas para o trabalho manual bastante rudimentares; no caso das mulheres, toda educação se voltava a boas maneiras e aprendizagem de serviços domésticos; enquanto à elite cabia a função de reter os domínios e fronteiras de tudo o que fosse considerado intelectual, porém de acordo com os padrões católicos. Tão importante era a importância dos Colégios Jesuítas, que o *status* da época era composto de critérios como propriedades que iam de terras a escravos, mais os graus acadêmicos, ou pontuações, adquiridas nessas instituições.

Outro fator relevante, já desde a fase inicial da escola brasileira, está relacionado à formação de professores. Como o aprendizado precisava estar de acordo com as imposições do catolicismo, os conteúdos trabalhados eram selecionados e vistos sob a ótica que lhe fosse conveniente. Dessa forma,

esclarece Ribeiro (2001, p. 25):

(...) dedicavam especial atenção ao preparo dos professores que somente se tornam aptos após os trinta anos – selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um trecho de uma das regras do *Ratio* diz o seguinte: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente.

Nesse sentido, do mesmo modo em que o extremo controle religioso atrasou diversas outras áreas de desenvolvimento da nação portuguesa, culturalmente, os atrasos não foram diferentes. A tentativa de controle dos conteúdos programáticos, da literatura, das ciências de maneira geral, fez com que, entre os países de maior expressão da época, Portugal se posicionasse dentre os últimos. O Brasil, recebendo do mesmo controle na implantação e organização da escola, conseqüentemente, herdou boa parte desse atraso no processo educacional. Um *déficit* que, por se tratar de instituição, normalmente limitada por burocracias, demora muito para ser superado.

Se na passagem do mercantilismo para o capitalismo industrial, Portugal se perde, torna-se ainda mais necessário angariar fundos provenientes da colônia brasileira. Assim, a concentração de esforços para que se melhore a produção agrícola no Brasil passa a ser crescente, o que não muda com a ampliação do foco de interesses para os recursos minerais. Tais intentos requerem pessoal com um mínimo de capacitação, o que envolvia a necessidade de leitura e escrita. Fator que vai resultar em uma mudança significativa na escola: ela passa a ser responsável pela instrução primária.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, por alguns desacordos entre Portugal e a referida instituição religiosa, algumas mudanças significativas ocorreram no programa educacional brasileiro, a escola, mais uma vez, representa o papel que lhe costuma ser imposto: um instrumento manipulatório a cargo de alguma força política sustentadora. Devendo ainda preparar o aluno para uma dada demanda sócio-econômica:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis.

Surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado.

O Alvará de 28-6-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores.

Em cumprimento a ele, neste mesmo ano foi aberto, no Brasil, um inquérito com o fim de verificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos. (Ribeiro, 2001, P.33)

Após a vinda da família real para o Brasil, a conjuntura social, política e econômica da colônia, obviamente, passa por muitas transformações. Nesse período, passou a ser mais conveniente que se

criassem as instituições necessárias ao atendimento da nova demanda territorial. Em razão de se garantir a segurança da colônia e de suas riquezas, as forças militares instituídas passaram a suscitar um atendimento mais privilegiado. É em função disso, como afirma Ribeiro (2001, p. 41): “em razão da defesa militar que são criadas, em 1810, a Academia Real de Marinha e, em 1810, A Academia Real Militar.”. Sendo que a última, ao longo dos anos, passou por algumas mudanças de nomes: em 1858 tornou-se Escola Central; em 1874, Escola Politécnica, e na atualidade é a Escola Nacional de Engenharia. Destinada à formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Outros cursos, como o de cirurgia, no Hospital Militar, anatomia, cirurgia e medicina no Rio de Janeiro também eram destinados a formar médicos e cirurgiões que atendessem ao exército e à marinha.

Além desses, alguns outros cursos voltados à educação profissional foram criados em outras áreas, mais especificamente, técnicos em economia, agricultura e indústria, como escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, economia e agricultura, química e desenho técnico na Bahia, e novamente no Rio o laboratório de química e um curso de agricultura.

Os problemas políticos e econômicos que se instauraram no império brasileiro por conta da administração problemática e dos conflitos envolvendo as relações da família real portuguesa, dentro e fora do Brasil, comprometeram e muito a possibilidade de avanço educacional. Desde aquela época, os problemas como falta de formação e desamparo profissional já eram realidade. A educação não era tratada como assunto relevante para a nação, por isso não havia aplicação de recursos suficientes.

Além disso, as aulas fragmentadas e sem um programa pré-estabelecido que atendesse às reais necessidades de conhecimento intelectual do aluno, ocasionaram uma diminuição significativa na realização das práticas consideradas educativas. O surgimento dos liceus provinciais reunia, numa mesma localização as diversas aulas, até que surgem alguns colégios: Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1825; Liceu da Bahia e da Paraíba, em 1836 e Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, ainda que considerando toda a historicidade desse aparelho definido por Althusser como o ocupante do papel dominante dentre os demais aparelhos ideológicos, não se nega que a escola continue gerando mão-de-obra para a produção; mas de onde saíram aqueles nomes que fizeram – e alguns que ainda fazem- a diferença no rumo da nossa História? É bem verdade que a escola continua exercendo o papel de força motriz de produção para o funcionamento do Estado, no entanto também é ela que movimenta nossa sociedade de classes e transfere ou mobiliza alguns.

Apesar de forte representante da ideologia do Estado, não há de se negar que a escola é também um aparelho que funciona como uma ponte de mão dupla, uma vez que por um lado é via de acesso da mão de obra daqueles que atenderão às necessidades de produção do capitalismo, por outra via, direciona aqueles que tomam um rumo diferente do que estava aparentemente predestinado, ou seja, gera rupturas nos sistemas até então solidificados de alguns grupos.

Nesse sentido, a escola tem incorporado, até certo ponto, o papel de aparelho ideológico de Estado inculcando a ideologia dominante, preparando o aluno para que vá ao encontro da demanda social empregatícia produtiva, há, por conta disso, uma identidade preconcebida desse sujeito institucional. Entretanto, se Osakabe tem razão em seu questionamento, abre-se outro gancho, visto que a escola não fala por meio de si mesma, mas por meio de outros sujeitos, que a transformam em lugar. É óbvio que esses também trazem consigo, no processo da historicidade, discursos interpelados pela ideologia dominante, construídos a partir de “já-ditos”, não obstante, ao se pensar sujeito-direção e sujeito-corpo-docente; muitos “As” se constituem “pretendendo” algo de si mesmos e de “Bs”. É relevante que se reflita sobre quanto dessa materialidade pode atuar como força de ruptura.

CAPÍTULO 2 - TEORIAS DA AD

2.1 O QUE É ANÁLISE DE DISCURSO?

Nas palavras de Eni Orlandi (2012, p. 15), uma das mais reconhecidas representantes de AD pêcheutiana no Brasil, AD é a cientificidade em que “enfim o político, a ideologia, os sentidos, os sujeitos se reúnem à língua e podiam fazer parte do dia a dia da reflexão sobre linguagem.”. Em outras palavras, partindo do pressuposto de que o homem existe na história, e de que a história existe por meio das ações do homem, tendo como elemento consolidador de ambas as existências a linguagem, que tem seu sentido produzido por meio da história organizada em política, sendo essa história produto de ideologia, é esse processo que justifica Orlandi demonstrar ter encontrado um campo pleno, onde a realidade se manifesta na relação entre político, ideologia, sentidos, sujeitos e língua para refletir sobre linguagem.

Pêcheux, anteriormente, também havia se pronunciado nessa mesma perspectiva de ação e de interesse de estudo dessa cientificidade intitulada AD: “Nos anos de 1960, na França, mas também em muitos outros lugares, as referências teóricas e políticas se reúnem em torno do estruturalismo filosófico, da questão da ideologia e da leitura dos discursos” (Pêcheux *et al.*, 1982).

Nessa conjuntura sócio-política, a AD de Michel Pêcheux vem se instalando, instaurando-se sob uma base teórica contrária às práticas fenomenológicas e hermenêuticas daquele momento que a antecedia. É relevante lembrar que outros pesquisadores, obviamente, viviam as necessidades de instauração de um novo campo teórico, já que linguagem é questão política e as crises do sistema, mais especificamente da esquerda, reivindicavam isso, como afirma Orlandi (2012, p 15): “A crise da esquerda impulsiona o questionamento que dá sustentação à produção da análise de discurso sustentada por Michel Pêcheux e seu grupo”.

No entanto, logo de início, se evidencia a trajetória particular de Michel Pêcheux em relação aos demais. Se Para Marcellesi, a análise de discurso é um domínio particular da sociolinguística, para M. Pêcheux, a sociolinguística aparece como lugar de recobrimento do político pela psicologia. Sintomas de uma mesma crise: a insistência no sujeito individual e coletivo na comunicação intersubjetiva, A referência a V. Volochinov esclarece bem o antagonismo no interior da escola francesa da análise de discurso, batizada assim por Guespin. Em nome de um marxismo idealista (ou ortodoxo), esses linguistas seguem a via aberta por Voloshinov em 1929, e por aí contribuem, nos fins dos anos 1970, para validar a filosofia anglo-saxã e a pragmática no espaço francês, o que já se chamava então a interação, a dialogismo (ORLANDI, 2012, p. 15).

Apesar de longa, a citação anterior se faz necessária para que se compreenda onde se iniciam as rupturas para a consolidação da AD de Pêcheux, o que será explorado mais à frente sob uma perspectiva do que tem sido um problema nos estudos atuais: definir o que é e o que não é AD pêcheutiana, mas que tem sido apresentado por esse prisma.

A questão do sujeito já aparece como um divisor de águas. Rompendo com a antiga forma de interpretação que visualizava o texto sob o enfoque de conjunto de palavras que produzem sentido, e que, linguisticamente permitia a um sujeito constituído em sociedade, provido de total autonomia para

interpretar o texto dentro de um contexto vivenciado por ele, a análise de discurso pêcheutiana vem requerer um sujeito representativo, atravessado por uma ideologia materializada pela linguagem. Constituído em meio a *condições de produção*, em um jogo de imagem no qual não há lugar para o individual, mas, por meio do inconsciente lacaniano, tem “seu” discurso produzido em circunstâncias dadas pela historicidade, e nunca por escolha individual.

As *condições de produção* são explicadas por Orlandi (2012, p. 30) da seguinte maneira: “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.” Segundo a mesma autora, elas “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (idem), sendo determinadas pelo modo como a memória aciona os elementos envolvidos na produção do discurso.

Nesse sentido, condições de produção são diferentes de contexto; discurso é diferente de texto, e sujeito não é indivíduo e nem possui registro civil, mas se realiza efemeramente enquanto ocupar a posição de sujeito de um dado “aparelho ideológico” (Althusser, 2012, p. 67); a língua atravessa o campo estrutural da linguística para buscar materialidade na história. Orlandi resume da seguinte maneira:

Michel Pêcheux permanece em uma reflexão de entremeio, entre a sociolinguística, a linguística, a pragmática e a teoria da enunciação, conservando, em torno do corte saussuriano a possibilidade de pensar a singularidade do sujeito na língua assim como a articulação entre língua e ideologia (e inconsciente) abordando os pontos decisivos do materialismo histórico: a questão do estado, da prática política e da psicanálise. (ORLANDI, 2002, p. 28)

Todavia, Pêcheux não constitui a análise de discurso sobre as bases teóricas dessas diversas disciplinas, mas abstrai de cada uma delas aquilo que julga necessário para realizar uma reflexão sobre o discurso e por meio dele fazer uma leitura da realidade social. O que explica o fato de a análise de discurso ser uma disciplina de entremeio e não de bases múltiplas, assim, “a análise de discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (Orlandi, 2012, p.19). Definindo-a, seria a ciência que estuda a linguagem funcionando.

Por se estabelecer em um terreno inicialmente ocupado pela filologia, e, de certa forma se ocupar também da interpretação, alguns equívocos têm se estabelecido. Pode-se citar como exemplo o que diz respeito à noção de texto, segundo Orlandi (2008, p. 12): “Quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios); como historicidade significante e significado (e não como “documento” e “ilustração”)”.

Em AD nada é estático ou acabado, há carência de movimento, de ato, de história, de ação, de condições de produção. A historicidade é invocada, e, nesse sentido, um conjunto de palavras dispostas

sintaticamente, apenas, não dão conta de significar, não mostram o movimento da história, do homem inscrevendo-a e sendo inscrito. Assim, cada discurso, ainda que sendo considerado um texto, será um texto único, dentro de determinadas condições de produção, sob o dispositivo de análise utilizado pelo analista, terá constituído um sentido, sabendo que sempre poderia ser outro. Sempre histórico. A língua, em sua organização estrutural, sob essa perspectiva, cede lugar ao sentido, à historicidade, à não transparência da linguagem, ao como a linguagem materializa a ideologia.

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. (ORLANDI, 2012, p. 15)

Diante do exposto até este ponto, a ênfase recai sobre o movimento da ideologia que atravessa o sujeito, vindo pela história, a fim de produzir a história, por meio do sentido “administrado” pelo dispositivo de análise, por meio da linguagem em ação. Contribuindo para a tentativa de definição da análise de discurso, Possenti vem reforçar que:

A AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor, com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das ideias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme. (POSSENTI, 2004, p. 360)

2.2 AS DIVISÕES DA AD

A reflexão abordada neste ponto é polêmica, logo difícil, mas inegável. Numa conjuntura em que, após seu nascimento na década de 1960, em meio a explosões de esquerda, Michel Pêcheux atrai para si a origem de um novo mecanismo de análise. Evento em que a ideologia atravessa o sujeito para se materializar por meio da linguagem, assim produzindo um discurso, em meio a condições de produção, o que se constituirá em sentido, devido à historicidade. Essa cientificidade que se localiza nos entremeios da Linguística, da Psicanálise e do Materialismo Histórico, em sua origem, já pressupõe divisão, rupturas, à medida que amplia sua capacidade de alcance.

Rodrigues contribui para o entendimento desse histórico da AD:

É importante ressaltar que nos anos 80 a AD se tornou uma “chancela” e uma disciplina mais popular nos programas de pós-graduação, nível mestrado e doutorado, o que se intensificou até o presente, 2012. Hoje a AD se constitui em grande parte dos programas *stricto sensu*. Não é sem propósito que muitos trabalhos, de forma diversa, reivindicam também a inscrição sob o nome de AD (RODRIGUES, 2012, p. 252).

Nesse sentido, se foi um ganho a aceitação e o crescimento dessa cientificidade, que trouxe à linguagem *status* de elemento em ação, por outro, existe o risco de que se descaracterize de suas origens

perdendo a identidade e o caráter inicial. Com a motivação de preservá-la o mais perto possível de suas características iniciais, têm sido realizadas algumas análises sobre as chamadas *Análises de Discurso*, com a preocupação de manter em funcionamento a teoria inicial, defendida por M. Pêcheux.

Isso justifica o fato de alguns teóricos, nem por inferioridade, nem por superioridade, mas apenas por diferenças, mesmo sendo reconhecidos como participantes ativos e colaboradores no processo de utilização e propagação da AD, em algum momento, romperam com as definições que identificam a AD de Pêcheux, demarcando a origem de outros campos de estudo, talvez análises de discurso de outras vertentes, ou seja, com abordagens e teorias diferentes. O enunciado de Orlandi não generaliza todos os casos, mas pode exemplificar a ocorrência desses processos:

Mas não paramos aí, na medida em que nos afastamos de Foucault, não nos cabe mais falar só em monumento, mas em unidade de análise, como parte do dispositivo analítico que, na análise de discurso que praticamos, faz-se na relação da interpretação com a descrição. Damos assim, pressupondo o linguístico, um lugar para a descrição que, Foucault, enquanto filósofo não praticava. (ORLANDI, 2008, p.13)

Desse modo, fica justificável, por exemplo, um ponto de afastamento entre a prática de Foucault e a praticada pela AD Pêcheutiana prosseguida no Brasil, defendida por Orlandi e seguida neste trabalho.

A partir da citação anterior, também fica evidenciada existência de mais de uma Análise de Discurso. No entanto, algumas peculiaridades marcam a identidade da ciência cujo referencial teórico ampara esta pesquisa. “Já poderia iniciar dizendo que a Análise de Discurso que pratico levou a sério a afirmação de Saussure de que a língua é *fato social*. Restava estabelecer para esta definição como pensar a língua como fato e como significar aí o que é social.” (Orlandi, 2002, p. 22)

Dois fatores, em especial nos chamam a atenção nessa fala de Eni Orlandi, para explicar o primeiro, faz-se necessário recorrer a questões linguísticas: “a Análise de Discurso *que pratico*” (grifo nosso) (idem). O uso da adjetiva restritiva vem firmar que dentre a existência de outras análises de discurso, a autora seleciona uma para fundamentar suas pesquisas, o que equivale a dizer: existem várias disciplinas intituladas *análise de discurso*, Eni Orlandi escolheu uma para seguir, a análise de discurso de Pêcheux, ou de linha francesa, como é conhecida.

Trata-se do que Pierre Bourdieu (2004, p. 19) chama de “*campo*” (grifo do autor). O campo funciona como a demarcação de território de atuação, do conjunto de referencial teórico de determinada área, que abrange os arquivos daquilo que já se sabe mais os pressupostos que oferecem as direções para novas aquisições. “Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento.” (Bourdieu 2004, p. 27) O que abre pressupostos para atualizações, desde que as mesmas não abram rupturas com as bases teóricas originais.

Desse modo, é preciso que o trabalho vá se articulando em função de um objeto específico, no caso

da AD, o discurso. E todo o conhecimento acumulado ao longo do processo de pesquisa de um determinado campo vai se constituindo em “capital” (Bourdieu 2004, p. 24) daquela área específica. Funciona como um “guardião da identidade da respectiva ciência” e se estabelece pela relação entre os demais pesquisadores, ou seja, é pela fidelidade ao campo de atuação, bem como ao objeto de estudo de cada especificidade que se gera a permanência e a constância de uma ciência enquanto ciência.

De outro modo, deixaria de existir, dando lugar a outra. Isso é firmado por um símbolo de valor e controle oficiais: “O capital científico é uma espécie de capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico.” (Bourdieu 2004, p. 26)

Nesse sentido, já se fala em análise de discurso brasileira, teoria que vem se fundamentando na propriedade com que Eni Orlandi vem conduzindo suas pesquisas em AD, situada no IEL – UNICAMP (Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade de Campinas). A autora delimita seu campo como análise de discurso de linha francesa, usando como base de referencial teórico os estudos de Michel Pêcheux.

Nessa delimitação de campos e ações, “É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer.” (Bourdieu 2004, p. 23), para estarem de acordo com os limites de atuação da ciência à qual estão ligados. Assim, é relevante que alguns princípios fundamentais adotados e que demarcam essa ciência passem a ser compreendidos:

O sujeito não é origem de si e a situação não é situação empírica, mas linguístico-histórica que, em conjunto, nesse modo de considerá-los, permitem trazer para a análise não apenas a forma abstrata ou a forma empírica, mas o que tenho desenvolvido como forma material (a partir de L. Hjelmslev, 1968) em consonância com contribuições do Materialismo Histórico (e a teoria da ideologia), da Psicanálise (e a noção de Inconsciente, ou, na Análise de Discurso, o de-centramento do sujeito) e da Linguística (deslocando a noção de fala para discurso com reflexos sobre a própria noção de língua, que se altera. (ORLANDI, 2002, p. 22)

Resumindo assim, Orlandi aborda pontos definidores da AD de linha francesa, imprescindíveis para essa ciência: a constituição do sujeito, como esse sujeito é situado na história presente sempre em relação à história passada, como o inconsciente atua nessa relação; como a ideologia interpela esse sujeito se fazendo presente na constituição. Nesse sentido Bourdieu afirma que as situações vivenciadas pelos sujeitos através da história podem ser consideradas verdadeiras lutas: “A luta científica é uma luta armada entre adversários que possuem armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico coletivamente acumulado no e pelo campo (portanto em estado incorporado, em cada um dos agentes)”. (Bourdieu, 2004, p. 19).

Neste cenário, os campos científicos precisam ser delimitados a fim de melhor fornecerem instrumentos que auxiliem no situar e desenvolver as questões científicas que surgem nas batalhas histórico-sociais. Desse modo, “Todo campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças

e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” (Bourdieu, 2004, p. 22-23)

2.3 UMA ABORDAGEM RESTRITA AOS ANCESTRAIS DA AD (O BERÇO)

Antes de 1960, ao que hoje a AD atribui o nome de discurso se intitulava “texto”, seu estudo se dava de maneira particularmente escolar, “enfim, a prática escolar referida é a explicação de textos, presente sob múltiplas formas em todo aparelho de ensino, da escola à universidade”. (Maingueneau. 1993. p. 10). Desse modo, a missão de interpretar textos fazia da filologia, ciência usada para esse intento na época, apenas “*a serva de outras ciências*”. (Maingueneau. 1993. p. 9), uma vez que sua finalidade se restringia a, desvendar o que os autores das diversas áreas “quiseram dizer”, aliada à história, como era comum na Europa daquela época. Assim, Maingueneau descreve a filologia.

A filologia foi chamada “a mais difícil arte de ler”. Ou seja, o papel da filologia consiste em determinar o conteúdo de um documento lavrado em língua humana. O filólogo quer conhecer a significação (*sic*) ou a intenção daquele cuja fala é conservada através da escrita. Deseja captar a cultura e o meio no interior dos quais este documento nasceu e compreender as condições que permitiram sua existência (...). Para o filólogo, a ciência da linguagem propriamente dita (...) é apenas um conjunto de meios para atingir o sentido contido na palavra escrita ou falada. (...) Se a filologia se aplica a problemas verdadeiramente lingüísticos, como a fonética, a morfologia, a sintaxe ou a semântica, é apenas para assegurar uma interpretação exata. (MAINGUENEAU 1993, p.10)

Como se pode perceber, os estudos filológicos de então se aproximam muito do que ainda hoje é estudado aulas de língua portuguesa e até mesmo nas outras diversas disciplinas escolares em que se pretende alcançar uma interpretação textual. Considerada mais rasa, se comparada ao que a análise do discurso propõe, esse tipo de interpretação se restringe apenas à captação das informações conteudistas de cada área específica. Conforme afirma Possenti (2004, p. 358) “A filologia é sempre um alvo expresso da AD. Pêcheux (1969), por exemplo, situa nesses termos o que a linguística fazia antes de Saussure: estudar textos e formular questões relativas à sua compreensão (do que trata? quais são as ideias contidas nele? etc.)”

Esse modelo de interpretação passa bem perto da decodificação, do “sentido das palavras” conhecido por parte daquele que contém informações básicas sobre determinado assunto, por muitas vezes, sem preocupações político-ideológicas. Fato que ocorre também em outras ciências consideradas escolares, nas quais os textos apenas se destinam a passar informações relevantes sobre determinados domínios científicos.

Antes de Mangueneau, Pêcheux já se ocupara de justificar Filologia:

Faz-se necessária uma abordagem, ainda que um tanto sintetizada, da filologia devido ao fato de que ela seja a antepassada direta da Análise do Discurso de linha francesa, “[...] as questões concernentes aos usos semânticos e sintáticos colocados em evidência pelo texto ajudavam a responder as questões que diziam respeito ao sentido do texto (o que o autor “quis dizer”) (PÊCHEUX, 1990, p. 61)

Percebe-se, nesse sentido, que as informações textuais eram assim, praticamente, reduzidas às informações explícitas, restringindo o que houvesse de implícito apenas ao conhecimento referente ao que cerceasse o assunto em questão, o que pode ser chamado de contexto imediato. Parte daí a observação de Maingueneau (1993.p.9) - de que a AD seria “o encontro de uma conjuntura intelectual e de uma prática escolar”.

Conforme profere, em concordância com Maingueneau, Pêcheux:

Até os recentes desenvolvimentos da ciência linguística, cuja origem pode ser marcada com o *Curso de Linguística Geral*, estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar *textos*, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto, e da atividade do gramático sob modalidades normativas ou descritivas (...). (PÊCHEUX 1990, p. 61).

Nesse sentido, o estudo de língua e o estudo de texto se fundiam ou se confundiam, uma vez que, até Saussure, o protagonista era o texto e sua informatividade.

Em contrapartida, a conjuntura intelectual da AD se compôs de estudiosos que viam no texto algo além da estrutura inicial ou micro-textual, vista aqui como estruturas gramaticais de uma língua. Ao passarem a se articular “*em torno de uma reflexão sobre a “escritura”, a linguística, o marxismo e a psicanálise*”, os novos estudiosos da linguagem passam a defender que a “*língua tem sua ordem própria*” (Orlandi, 2012, p.19). Passam a conceber o texto a partir de um sujeito histórico, atravessado por uma história contínua. “O analista do discurso, vem dessa forma trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível.” (Maingueneau. 1993, p. 10) Assim surge ganha terreno o trabalho do analista do discurso e se estabelece a razão da necessidade de sua existência, bem como se fundamenta a identidade da AD como ciência, cujo objeto é o discurso.

Apesar de as teorias anteriores serem relevantes para toda ciência que se institui, já que foram elas os primeiros passos, ou as bases sem as quais não haveria os avanços conhecidos no presente, em determinado momento, cabe tão somente admitir o valor das teorias iniciais para sobre elas construir o novo. Na AD isso também se dá dessa forma.

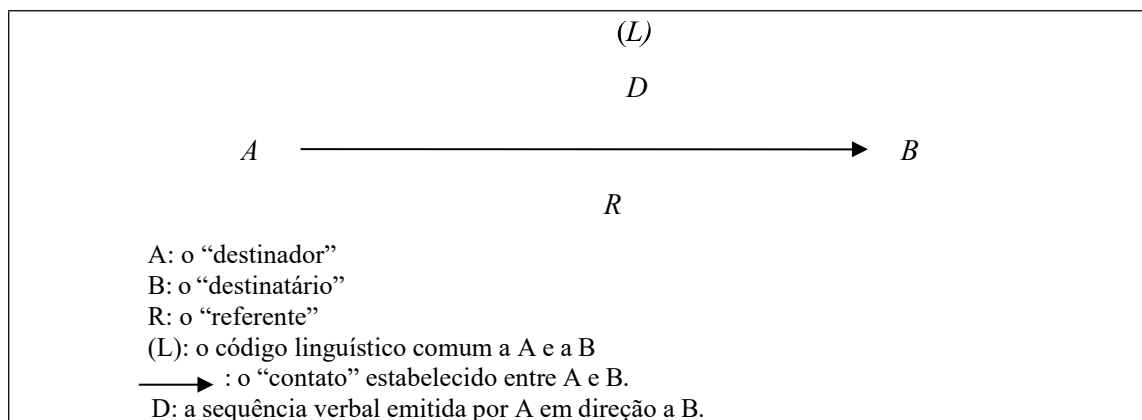
Segundo Possenti (2004, p. 368), Pêcheux se apoiou no esquema de Jakobson para, a partir dele, criar o esquema do jogo de imagens, campo que permite a ocorrência da antecipação, imprescindível na constituição e formulação do discurso. Conforme afirma Orlandi, (2012, p. 20). “A noção de discurso,

em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem.”.

A autora faz referência ao esquema elementar formado por um emissor que codifica a mensagem, um código linguístico, uma mensagem transmitida, um referente conhecido como o contexto, e um receptor que decodifica a mensagem. Obviamente, esse esquema reduz a comunicação a uma estaticidade extremamente distante da realidade compreendida pela AD, que não concebe a linguagem como pura comunicação, mas entende que os mecanismos de linguagem humana vão muito além de pura transmissão de informações:

[...] diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos, e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI. 2012.p. 20).

Eis o esquema, que será usado com o propósito de demarcar a mudança proposta por Michel Pêcheux (1990, p. 81/82):



[...] a teoria da informação, subjacente a este esquema, leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B. (PÊCHEUX. 1990, p.82)

Pêcheux, a partir de então, apresenta uma reformulação dos elementos envolvidos no uso/manifestação da linguagem. Trata-se de uma nova leitura do papel do homem no universo, bem como dos processos que configuram a existência e as possibilidades desse universo, materializado a partir de elementos antes não vistos como materialidade. É a contribuição da filosofia marxista transformando, ou reformulando, as formas e as fôrmas impostas ao mundo.

Para AD, segundo afirma Pêcheux, (1990, p.82) “Fica bem claro, já de início que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais.” Assim sendo, se

anteriormente, concebia-se um homem emitindo uma mensagem a outro homem, na nova teoria, existem sentidos sendo construídos entre ambos.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE “FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS”

Dentro do estudo das condições de produção, uma teoria, em particular, requer um espaço substancial: a teoria de Pêcheux intitulada “formações de imaginárias” (Pêcheux, 1990, p. 83) . Todo sujeito, ao proferir uma fala, passa pelo processo de atribuição de identidades, a si mesmo, ao seu interlocutor. Essa identidade não é algo simples, mas se constitui de uma complexa relação. Conforme explica Pêcheux, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.” (Pêcheux, 1990, p.82)

Nesse sentido, o falante se analisa dentro de uma determinada situação, não de forma cristalizada, visto saber que não é um ser único e definitivo, mas que vivencia papéis predeterminados na historicidade do mundo e do discurso. O discurso vem, dessa forma, a ser construído sob condições que determinam o que deve ser falado a partir daquele lugar, por meio do processo de “antecipação” (idem, p. 84). Não é algo individual, mas institucional, ideológico.

É importante visualizar novamente o quadro das formações imaginárias, segundo Pêcheux (1990, p. 83), para uma melhor compreensão dos fatos mencionados até então:

Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
	IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
	IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
	IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	Quem sou eu para que ele me fale assim?
	IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?

Ao tratar desse esboço, o pesquisador ainda acrescenta:

Convém agora acrescentar que o “referente” (R no esquema acima, o “contexto”, a “situação” na qual aparece o discurso pertence igualmente às condições de produção. Sublinhemos mais uma vez que se trata de um *objeto imaginário* (a saber o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física.

Colocaremos, pois:

Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
I A (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
I B (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

(idem)

Nesse sentido, as identidades, que não são fixas, mas tornam-se igualmente imaginárias, como toda a composição do quadro imaginária o é, são construídas sob o “prévio conhecimento” que A tem do espaço destinado a cada um dos elementos nesse quadro, bem como “conhecimento prévio” que A pressupõe pertencer a B. Além disso, os “Já-ditos” (Pêcheux, 1990, p. 85) adormecidos sinalizam a formação discursiva adequada para cada situação. Assim a identidade de A passa a ser formulada por quem ele pensa ser, somada a quem ele acredita esperarem que seja, e a força de seu discurso dependerá do resultado que ele imagine precisar obter. “[...] encontram-se assim formalmente diferenciados os discursos em que se trata para o orador de *transformar o ouvinte* (tentativa de persuasão), e aqueles em que o *orador e seu ouvinte se identificam* (fenômeno de cumplicidade cultural[...]) (idem, p. 85 – grifos do autor).

Como esse processo, além de complexo, se movimenta, ou seja, foge à estaticidade, o discurso de A motivará um posicionamento de B, o interlocutor, nesse sentido, B poderá construir um próximo discurso e remetê-lo a A, dando vida a outro aspecto da interação presente na linguagem, que se move enquanto é atravessada pela história, movimentando a própria história.

A primeira parte do desdobramento vai ao encontro de um apontamento do próprio Pêcheux sobre as “intenções” de A:

(...) a antecipação de B por A depende da “distância” que A supõe entre A e B: encontram-se assim diferenciados os discursos em que se trata para o orador de *transformar o ouvinte* (tentativa de persuasão, por exemplo) e aqueles em que o *orador e seu ouvinte se identificam* (fenômeno de cumplicidade cultural, “pisar de olhos” manifestando acordo, etc.). (PÊCHEUX, 1990, 85)

Nesse sentido, pode-se dizer que há uma abertura para uma existência de representatividade de A e de B, inseridos num contexto histórico contínuo, atravessados pelos “já-ditos” e “afetados” pela linguagem, indivíduos, ilusoriamente portadores de diferenciadas capacidades de expressão, estratégias de ação, leitura do momento, a fim de formular o enunciado apropriado, fazer análise do outro para medir o “peso” do ataque ou da defesa discursivos. Esse detalhe é suficiente para que se perceba que, embora a história continue fazendo de todos os sujeitos apenas os atuais personagens, posteriores a uns e antecedentes de outros, cada um tem um momento “de único” em sua existência.

Dessa forma os elementos das condições de produção são inesgotáveis em suas complexidades sem que isso torne o trabalho do analista impossível, apenas requer dele uma atitude de alguém que analisa algo vivo e que tenha ciência de que, frente a isso, não lhe cabe uma postura calcificada, ou seja, sempre a mesma, mas que disponha de um bom dispositivo de análise.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE SUJEITO

Pode-se dizer que, se em uma dada disciplina, a discussão sobre sujeito já não é tão simples, no caso da AD, a situação torna-se um pouco mais complexa pelo próprio processo de constituição da referida cientificidade, que se forma entre as fronteiras de três outros referenciais teóricos, ou campos de estudos científicos, no caso das três, ciências reconhecidas e atuantes com seus objetos de estudo definidos e delimitados de forma sistemática.

Vários pesquisadores já demonstraram inquietudes sobre este assunto, Mussalim o explica como abordagem de conveniência frente a determinado campo de pesquisa:

Assim, o sujeito Lacaniano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem, fornecia para a AD uma teoria de sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produto de um trabalho ideológico não- consciente (MUSSALIM, 2003, p.110).

Essa constatação é facilmente compreendida quando se pensa que a AD se organiza sob, - ou, dependendo do ponto de vista, sobre - a aceitação da existência de uma ideologia decorrente do materialismo histórico, que, para ganhar expressão, se manifesta por meio da linguagem. É relevante abrir um parêntese neste ponto a fim de lembrar que a linguagem não se manifestará sem o homem, ainda que outra base inicial da AD, o estruturalismo, assim o defendesse.

Nesse sentido, Orlandi (2012, p. 17) explica que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia [...]”. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados, pela língua. Poder-se-ia acrescentar aqui que nada disso se concretizaria sem o homem, já que se a história faz o homem, é ele quem também a faz, num jogo de interferência mútua, sem delimitação de início nem de fim, mas real e materializado pela língua, e língua humana para tornar mais enfático, sem a preocupação estrutural da redundância.

Seguindo essa linha de raciocínio, ou de abordagem, parafraseando Brandão⁵, serão apresentados alguns tipos de sujeito, até alcançar o modelo adotado pela AD, tendo como justificativa o fato de que a própria AD, para constituir-se, trafegou por outros domínios. No entanto, é bom que se entenda que as considerações feitas neste trabalho, ocorrerão de forma mais superficial, tendo como finalidade apenas expor a trajetória do termo sujeito a sujeito de AD.

⁵ Docente da USP – São Paulo

Os filósofos sempre exigiram um ponto fixo como condição inicial do pensamento, capaz de dar conta da existência das coisas, dos homens e da totalidade do conhecimento de ambos. Para o filósofo grego este ponto fixo é o **Ser**, princípio da existência e da inteligibilidade do real. O conhecimento aparece como um desvelamento do Ser na sua inteligibilidade, de sorte que o ato de conhecer é um re-conhecer (ou lembrar como diz Platão) o sentido já inscrito nas próprias coisas por essa força produtora originária que é o **Ser**.” (CHAUI, *apud* BRANDÃO, 1994, p.15)

É preciso esclarecer que o **ser**, na concepção do filósofo, era algo exterior ao homem, ou seja, o ser podia captar o conhecimento que já existia exterior à sua existência, a criação era atributo de Deus - criação em primeiro grau –; o homem, a partir dessa concepção, não criava nada, apenas recriava, imitava a primeira criação, - criação de segundo ou terceiro grau, de acordo com a posição ocupada que podia variar de artesão a artista.

No entanto, a própria filosofia, com o advento do humanismo, transfere o ser de fora para dentro do homem por meio da aceitação da consciência. Brandão (1994, p. 16). vai explicar que “O nascimento da subjetividade, sob a égide do cartesianismo, vai implicar, dessa forma, uma transformação do conhecimento da realidade: o real passa a ser apreendido pela consciência.”

É interessante observar que, em sequência ao deslocamento conceitual inicial, novas transformações vão sendo exigidas e fundamentadas por outros teóricos. Brandão segue citando mais alguns, por meio de observações valorizadas neste trabalho por se tratar de interesses comuns. Assim, considerando a abordagem da autora:

Hegel introduz a primeira crítica à concepção de subjetividade, atrelada a uma certa noção de representação. O ponto fixo é substituído agora pelo dinamismo da dialética, desestabilizando a noção de subjetividade. A subjetividade não está na identidade, mas na relação opositiva que todo ser mantém com o outro. (BRANDÃO, 1994 p. 17/18)

Aparece na citação anterior o que seria parte componente do embrião para o futuro sujeito da AD. Uma vez que o materialismo histórico passará a postular as questões para a justificativa da ideologia, a psicanálise passa a contribuir com a tomada do inconsciente e Pêcheux passa a usar tudo isso para formular as condições de produção, explorando, em uma fase mais evoluída a relação com o outro e suas implicações na problemática do discurso. Nessa mesma sequência teórica, as contribuições de outro relevante nome nesse campo merece destaque. Trata-se do pensamento foucaultiano que “contesta uma concepção do sujeito enquanto instância fundadora da linguagem.” (Brandão, 1994 p.20).

Até esse ponto, são ressaltados dois tipos fundamentais de sujeito, um que é demarcado como fonte criadora de diversas situações e outro constituído por algumas situações que determinam sua existência em uma instância mais passiva, não necessariamente nessa ordem específica, até porque, no decorrer da história, linhas de pesquisas diferentes retomam ou recriam abordagens ora em direção de ascendência temporal, ora fazendo o inverso.

Após introduzido no campo específico da linguagem, o termo passa a angariar outras abordagens na sequência dessa trajetória. Benveniste vem introduzir o **eu** e o **tu**. Surge então a existência de um enunciado, e conseqüentemente, um enunciador (eu) que, ao enunciar, o faz a um tu. “toda enunciação é, explícita ou implicitamente uma alocação – ela postula um alocutário” (Benveniste, 1974, p. 82). De modo que o locutor, na visão de Benveniste, é objeto de supremacia privilegiando-se em relação ao interlocutor, embora ambos exerçam papéis de protagonistas da enunciação, porém não em igualdade de representação.

Por hora, é considerada satisfatória a abordagem mais generalizada sobre sujeito, pois o que se pretendia era traçar, ainda que de forma superficial, a trajetória de um elemento imprescindível para a compreensão do objeto que motiva esta pesquisa, por meio de sua trajetória até o campo da linguagem. Esse elemento é o sujeito. Dessa forma, uma vez chegando ao terreno da linguagem, é preciso que se abra um parêntese para as transformações que resultam com a instituição da AD, o instrumental teórico sob o qual encontram-se as bases metodológicas e os referenciais teóricos aos quais esse trabalho está indireta e diretamente atrelado.

Na mesma proporção em que a palavra é um elemento neutro, que depende da relação com o outro, com a história e com a ideologia para se estabelecer como objeto constituinte de algum sentido, bem como necessita do contexto social em que é proferida para que enunciador e interlocutor se definam ou limitem-se a fim de que um discurso se materialize, o sujeito, que, em primeiro momento, captamos como signo, da mesma forma que ocorre com qualquer signo, desperta em nós, como outro, como interlocutor, a busca pelo sentido. Faz-se importante ressaltar, que tal elemento, o sujeito, atingido pela polissemia linguístico-estrutural, absorve pela história sentidos diversos. No entanto, numa reflexão no âmbito da AD, a referência cabível trata não do sujeito-indivíduo produtor consciente de uma mensagem ou referencial conteudista, em plena consciência e autor de um enunciado próprio, estabelecido frente à sua criação, mas de um constituinte atravessado por uma ideologia materializada por meio da linguagem.

Há, segundo Orlandi (2012, p. 50), que se levar “em conta também sua dimensão histórica e psicanalítica”, por esse aspecto, torna-se necessária, neste ponto, a retomada de alguns pontos referentes ao berço da AD, para uma reflexão menos ingênua.

Após os deslocamentos sofridos pelo *signo sujeito* em sua perspectiva histórica até chegar à forma em que a AD passa a concebê-lo ao constituir-se um campo teórico- metodológico, essa disciplina de entremeios, em um fluxo histórico evolutivo- transformacional não se detém. Seguindo um processo de rompimento com arestas conceituais das ciências que a rodeavam, e das quais passa a se apropriar para existir, chega ao ponto de “romper” consigo mesma. É o que pode ser fundamentado com a fala de Possenti ao dizer que “Às vezes ruptura significa instaurar uma problemática nova (...). Às vezes, significa mais claramente a ocupação do mesmo campo de outra forma” (Possenti, 2004, p. 356). Nesse sentido é que a AD se demarca em três fases distintas, ocasionando que, em cada uma delas, exista um tipo diferenciado

de sujeito.

Se para Althusser a ideologia é a força propulsora capaz de mover tudo o que ocorre na esfera da vida, e se essa mesma ideologia vem atravessar o sujeito materializando-se por meio da linguagem, assim também há uma relação sempre complexa entre quem/o quê constitui quem/o quê:

(...) a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, - acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) “constituir” indivíduos concretos em sujeitos. (ALTHUSSER, 2012, p. 93)

Para entender Althusser, é necessário reconhecer a relação de interdependência existente entre estes três elementos: discurso, ideologia e sujeito. Conjunto no qual a ordem não interfere. Segundo Orlandi: “Esta é a marca da subjetivação, e ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados” (Orlandi, 2012, p. 47), ou seja, na mesma medida em que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, o sujeito é atravessado pela ideologia, que só é passível de atingir a materialidade por meio da linguagem. A ideologia jamais fluiria sem o discurso, que é realizado pelo sujeito. Nesse sentido, não há sujeito sem ideologia, assim como não há ideologia sem sujeito.

Desse modo a AD se fundamenta justificando seus rompimentos com aquelas que foram os embriões da constituição desse campo de saber. Enquanto a Linguística estruturalista de Saussure compreendia os estudos linguísticos baseada em uma língua autônoma, fundamentada na própria estrutura e independente do falante, a Análise do discurso vem reintegrar esse falante e mais: não aceitando atribuir a ele valor inferior ao dispensado à língua. Em relação à necessidade de se produzir sentido, vai bem além da interpretação da filologia com seus textos produzidos por autores. O homem, que a psicologia concebia apenas como ser consciente, sob os ângulos da AD, torna-se um ser atravessado por muitas vozes, afetado pela linguagem e pela ideologia dos aparelhos ideológicos aos quais é submetido passando a se comportar de acordo com as ideias vigentes nos mesmos, passando de indivíduo a sujeito.

A ruptura é progressiva, e nesse caso pode ser chamada de externa e interna, já que o próprio discurso da AD passa por rompimentos que compreendem três momentos, originando sua divisão em três fases. A fase inicial, intitulada AD-1 “explora a análise de discursos mais estabilizados” (Mussalin, 2000, p. 117), ou seja, discursos provenientes de uma mesma linha ideológica. Discursos proferidos num espaço em que entre sujeito e interlocutor haja relativa comunhão ideológica.

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus suportes. (PÉCHEUX. 1990. p. 311)

Nessa fase, a análise do discurso concebe o sujeito como um mero reprodutor de um discurso realizado por “uma máquina discursiva (por exemplo um mito, uma ideologia, uma episteme)” (Pêcheux, 1990, p. 312), máquinas equivalentes que não gerariam jamais discursos polêmicos ou conflituosos entre si.

Já na fase da AD-2, o que vai ocorrer é uma pequena desestabilização, nada muito polêmica, no entanto já é possível observar certa contrariedade entre o interior da máquina discursiva e seu “exterior: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar) (Pêcheux, 1990, p. 314). Aqui a ideia da existência de um outro é mais evidente, porém as formações discursivas (doravante FD) apenas se colocam lado a lado, sem movimentos que denotem realmente uma grande diferença metodológica.

Nesse processo gradativamente progressivo, chega-se ao sujeito da AD-3, agora não mais tão somente reprodutor de uma fala proveniente de uma máquina, mas um elemento que se erige entre o “discurso-outro” (Pêcheux. 1990, p. 316). Se todo o processo que envolve a AD nunca foi simples, essa fase que passa a explorar um sujeito de entrediscursos também contraditórios passa e denotar uma complexidade ainda maior. Se antes a psicanálise dava conta de torná-lo inconsciente a fim de que fosse atravessado por uma ideologia que se materializasse por meio da linguagem sem o menor controle do sujeito de então, já que era apenas o reflexo de uma máquina; Pêcheux agora se depara com a “heterogeneidade” com o “ego-eu” (Pêcheux. 1990. p. 316). Nesse sentido, começam a surgir questões:

Como separar, nisso que continuamos a chamar “o sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma *posição do sujeito*? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? Como inscrever as conseqüências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise? (PÊCHEUX, 1990, p. 317).

Nesse sentido, este vasto assunto, um dos pontos mais contundentes da AD foi e continua sendo alvo de inúmeros estudos. Um terreno inesgotável. Neste estudo, este tópico será “fechado” com uma observação de Orlandi (2013, p. 75) “Esse teatro pelo qual o sujeito é chamado à existência se sustenta na discrepância introduzida pela formulação “indivíduo” / “sujeito”.

2.6 O DISCURSO

Discurso, palavra polissêmica no vocabulário de LP, é comumente usada por inúmeros teóricos nas mais diversas áreas de delimitação científica. No campo da Análise de Discurso de linha francesa, segundo Orlandi (2008, p.73), é “efeito de sentidos entre locutores”. Ao definir discurso como percurso, a autora vem traduzir o aparecimento, presença e possibilidade de continuidade desse fenômeno de uma forma muito significativa ao se ter por base a continuidade da ocorrência do discurso.

Sob a ótica da AD, seria improvável se delimitar o ponto inicial de um discurso, bem como estabelecer sua finalização em linha histórico-temporária. Nesse sentido, o conceito anterior o define fielmente. A autora ainda apresenta alguns processos que permitem maior entendimento sobre a constituição do discurso por meio de alguns tópicos:

Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes:

- 1- Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
- 2- Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e
- 3- Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2008 p. 09).

No item de número 1, a autora faz menção da memória, outro elemento polissêmico no sentido de estudo de vocabulário/sentido de/em língua portuguesa. No entanto, para os estudos em AD, a definição de memória utilizada seria emprestada por Pêcheux:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.” PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Essa definição vem chamar a atenção para a existência anterior de outros discursos e também de outras memórias provenientes das contribuições da historicidade que acompanha os acontecimentos. Ocorrências registradas nos arquivos da “história” que percorre a existência do chamado “homem”. Nesse ponto de encontro entre o materialismo histórico e a psicanálise – o primeiro trazendo os registros das ocorrências que sinalizam as histórias vivenciadas pela humanidade, demarcada pela atuação de “sujeitos” de diversas épocas; a segunda trazendo respostas que justifiquem a ocorrência e registro dessas memórias, além dos processos de arquivo e “metamorfose” do que deveria ser ocorrido, mas volta a ser ocorrência, sob alguma medida, isto é, o passado tornando-se presente, o ontem se apresentando como hoje ou parte dele.

Obviamente, o processo que permite a transformação ou passagem desse mecanismo do interior para o exterior, do imaginário para o real é a linguagem. Afinal, é por meio dela que a tríade psicanálise, materialismo e a própria linguagem vêm ao exterior, apresentam-se, fazem-se conhecidos. Essa é a mesma linguagem por meio da qual outros discursos ocorreram em outras épocas, os chamados interdiscursos, que ficaram, de alguma forma, arquivados na memória, e que se dispersam, podendo passar a fazer parte do processo de esquecimento. A memória tem a propriedade de arquivar a história da humanidade, os acontecimentos que estão do outro lado do dizer e que contribuem para que o discurso venha a fazer um sentido e não outro.

Já a formulação pode ser definida como o momento em que o sujeito, ao “escolher” o que vai dizer,

sofrendo o processo de esquecimento, seleciona o que diz, na medida em que “quer” dizer, usando o vocabulário que julga conveniente para produzir o efeito que “deseja”, construindo assim o discurso, ilusoriamente, tendo em si o controle de tudo. Se na constituição estão presentes os interdiscursos com seus ecos históricos ressoando acontecimentos passados, na formulação aparece o intradiscorso, ilusoriamente sendo construído sob efeitos que perpassam pela memória discursiva e se apóiam nos esquecimentos para que se produza um discurso “novo”, outro. Enquanto que a circulação se volta para os espaços de percurso, ou vias por onde o discurso circulará e que influenciarão também na produção de seus sentidos.

Nesse sentido, não seria incoerente estabelecer uma linha sequencial que delimitasse o ponto, ou pontos de atuação de cada item sinalizado por Orlandi, a fim de gerar uma compreensão dessas etapas que auxiliam na composição do discurso. Assim, a constituição poderia ser definida como a essência, a matéria prima que compõe o discurso, nasce da memória discursiva, do já-dito, sempre envolvidos pela ideologia. A formulação seria a organização desses componentes essenciais, as medidas selecionadas ou dispensadas desses “ingredientes” arquivados. Já a circulação seria resultado do “desprendimento” desse dizer em relação ao sujeito, o dizer exteriorizado, depois de ser dito, seguindo seu curso por determinadas vias de acesso, proporcionando a discursividade.

Em todas as suas etapas, “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando” (Orlandi, 2012, p. 15). Desse modo, não se concebe discurso sem movimento, nem movimento sem história, nem história sem sujeito ou sujeito sem história. O homem que fala é o sujeito, que faz história, que é feito por ela, por meio da linguagem, que materializa a ideologia na ocorrência do discurso.

Por isso, a AD vem reconhecer que “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.” (Orlandi, 2012, p. 15) Isso se esclarece se houver o entendimento de que o homem só se constitui em sua relação com o outro, por meio da linguagem ou do discurso, ou que esse mesmo homem sem a interação não faz história, ou seja, não existe, à medida que seria apenas um elemento isolado. É no ato discursivo que o homem se faz ser e que sua história vem a se concretizar ou a se circunscrever.

Desse modo, falar de discurso, objeto da análise de discurso pècheutiana ou orlandiana, é falar de algo sem começo e sem fim, já que “Como sabemos, o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre “pedaços”, “trajetos”, estados do processo discursivo.” (Orlandi, 2008, p. 14).

2.7 FORMAÇÃO DISCURSIVA

Segundo (Orlandi, 2008, p. 43), “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina

o que pode e deve ser dito.”. Em outras palavras, ao “produzir” um discurso, o sujeito passa por um processo de ilusória seleção de vocabulário, bem como “assume” - é interpelado por- um posicionamento diante dos fatos, isso vai determinar o que será dito em forma de discurso.

O que equivale a dizer que, no processo contínuo de historicidade, mobilizado pela ideologia que atravessa os tempos, dentro de dadas condições de produção, discursos são “suscitados” na busca pela continuidade da realização da história. Diante do rumo dos acontecimentos sujeitos são interpelados por essa ideologia, instigados a representarem determinados aparelhos ideológicos e, como representantes dessas instituições, são posicionados em determinados lugares a fim de, por meio da linguagem, materializarem tal ideologia no lugar chamado discurso, conforme afirma Orlandi (2012, p. 43): “As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas.”.

Nesse sentido, pode-se dizer que os sentidos buscados em respostas por outros sentidos, no processo ininterrupto da história alcançam determinado sentido – e não outros – pela formação discursiva que se estabelece em oposição a outras. Nesse jogo, pode-se entender formação discursiva como sinônimo de “filiação de sentido”, ou nas palavras ditas por Orlandi (2008, p. 10): “Formações discursivas, a rede de filiações de sentidos”.

Para falar de formação discursiva, é necessário que se lembre de palavras. Lembrar também de que elas não são transparentes como se fosse possível atravessá-las e encontrar um sentido determinado do outro lado. Já ficou claro, por meio do referencial teórico da AD, que isso não ocorre dessa forma, mas que o sentido das palavras se estabelece por sua relação com outras, provenientes de interdiscursos, de já-ditos, de historicidade, nesse sentido também determinado por outra formação discursiva. Palavras que, ao serem opostas num outro momento a outras palavras, terão sentidos depreendidos sob essa perspectiva e não sob outra. Nesse sentido, “As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações.” (Orlandi, 2009, p. 46) Nunca pré-estabelecidos ou simplesmente dicionarizados.

É assim que “As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações.” (Orlandi, 2012, p. 43) Isso ocorre devido à ideologia. Essa linha imaginária que une os discursos de todos os tempos, seja em que relação for. Os discursos outros permanecem em algum arquivo, em alguma memória e em alguma medida tal, que a qualquer momento, estejam aptos a se movimentarem, numa existência eterna, deslocando-se em direção à formação de novo discurso, com um novo sentido, a partir de um dado posicionamento.

Nessa relação de deslocamento, a interpretação torna-se possível, o sentido é construído, a ideologia se manifesta por meio do simbólico. As palavras se aproximam ou se opõem pela materialidade que carregam.

2.8 PRÁTICA DISCURSIVA

Se na filologia havia a preocupação com “o que o texto queria dizer”, na Análise de discurso não se procura no texto – que também pode denominar o discurso, já que discurso também é texto, porém em sentido mais amplo – a evidência do sentido; “Isto permitia à análise de discurso não visar *o que* o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo face a um texto) mas *como* um texto funciona.” (Orlandi, 2008, p. 20) Ao contrário, enquanto para a hermenêutica tradicional o sentido era depreendido do interior do texto, para a AD o sentido é exterior ao discurso. Encontra-se na materialidade da ideologia por meio da linguagem, do sujeito no realizar do discurso. “Na análise do discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social, geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2012, p. 15).

O sentido do discurso, proveniente das condições de produção, no que diz respeito às palavras, requer o deslize metafórico, a polissemia, a paráfrase para construir seus efeitos, para instaurar-se no real da história de hoje, transportando o real da história dos “ontens” a caminho da história que virá. Nesse jogo, o sujeito não pode não produzir sentido. A ideologia dita o que vai ser dito como um sussurro ao ouvido, para que a memória discursiva, usando dos esquecimentos iluda esse sujeito e, desse modo, ele se posicione frente aos fatos, selecione o que dizer e como dizer.

Ao dizer, sujeito e sentido vêm à tona, em existência mútua, não por meio da estrutura da linguagem, mas por seu funcionamento, sua ocorrência registrando-se na história por meio dos registros na história. “O que chamamos discursividade é justamente a inscrição dos efeitos da língua na história.” (Orlandi, 2008, p.20). São os já-ditos e os não-ditos se juntando pelo equívoco da linguagem, tornando-se algo real, ou seja, os interdiscursos, “metamorfoseando-se” em intradiscursos, abrindo as asas de um novo discurso outro.

Sendo o discurso constituído por palavras que não trazem consigo um sentido literal, mas histórico, ou seja, é dependente de relações da historicidade, que envolvem o sujeito e o lugar de onde essas palavras são proferidas, já que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas.” (idem, 2012, p. 32). A discursividade pode ser definida como o discurso ganhando/fazendo sentido. E como toda a história está imersa em ideologia, Orlandi (idem, p. 43) diz que a discursividade é “a maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.”

Dito de outra forma, “A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é que é a discursividade.” (ORLANDI, 2009, p. 47). Ou a evidência da língua em sua prática.

Nesse sentido, a prática discursiva é o que permite a constituição do discurso por meio de seus elementos essenciais, em que não se separam ideologia, sujeito e linguagem. Orlandi explica essa ligação dizendo que “Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, inaugura-se a discursividade.” (Orlandi,

2009, p. 45) Em um processo sempre e novamente.

Nesse sentido a discursividade se diferencia da não discursividade na mesma medida em que texto se diferencia de discurso. “Se a discursividade é incomensurável em seu real, o texto representa imaginariamente o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis. E o autor se representa como responsável na origem do texto que produz.” (Orlandi, 2008, 93). O que a Análise de discurso vem propor é que o texto seja visto como parte incompleta de um real da história. Produto de interdiscursos dispersos na memória. Produzidos a partir de um determinado lugar discursivo.

Apesar de longa, uma citação de Orlandi desempenha os papéis de definir pontos relevantes nessa distinção, ao mesmo tempo em que mostra o quão complexo e relevante é este assunto para a AD:

Criticando a Nova Retórica – que segundo Kuentz (1981), é um retorno ao velho estoque do idealismo humanista – este autor recusa (e estou de acordo com ele) a maneira como o texto, excluído no momento da ascensão da Linguística, entra por outra porta na fase de sua expansão. Mesmo que esta extensão permita reintegrar o sujeito (por uma teoria da enunciação), a situação (por uma teoria pragmática) e os enunciados complexos por uma linguística textual), ela introduz noções frágeis como a de gênero e de autor, tal como o vê Kuentz (ibidem), na herança foucaultiana, assimilados pela onipresença do efeito literatura na definição do objeto da análise de discurso. A redução da Retórica Literária confina ao mesmo tempo o corpus só a uma forma de materialidade, a materialidade, a materialidade textual, tomada nessa perspectiva como uma materialidade naturalizada, que é o “lugar da ancoragem das operações de uma inclinação sobre o puro linguístico.” A pseudo-materialidade do texto (reduzida ao linguístico) permitiria assim ocultar a materialidade do discurso. Estamos de acordo com as críticas de Kuentz, partimos mesmo delas, mas nosso objetivo é re-definir a noção de texto a partir da materialidade do discurso, isto é, a materialidade linguístico-histórica. Ao objeto teórico “discurso” corresponde assim o domínio analítico do “texto”, constituído pela relação da língua com a exterioridade. (ORLANDI, 2008, p. 73/74)

É assim que o discurso, embora enquanto texto, apresenta-se sempre arraigado a outros discursos anteriores a ele, os já-ditos, sempre passíveis de análise por se inscrever na história, no real, na materialidade. Nunca de forma isolada, puramente linguística ou em um contexto à parte. Em AD, nada está à parte, à margem, porém todo gesto, discurso outro, representação, e até o silêncio estão circulando, percorrendo a existência histórica, viajando pela ideologia, suscitando interpretação analítica, deslocando dizeres para que se construam sentidos entre o sujeito e seu outro.

Ao passo que o texto “puramente linguístico”, construído por um autor “senhor de si”, “desvinculado” das condições de produção do discurso, teoricamente se predispõe isolado, com objetivos pré-definidos ou pré-estabelecidos, não preocupado com as ocorrências registradas na historicidade, no percurso dos ditos na trajetória do real da história. Segundo Orlandi (2008, p. 20). “[...] com o progresso da linguística, era possível não mais considerar o sentido apenas como conteúdo. Isto permitia à análise de discurso não visar *o que* o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo face a um texto), mas *como* um texto funciona.”

2.9 O SENTIDO

Em Análise de discurso, o sentido não é algo pronto, dicionarizado ou estático. Ao contrário se relaciona ao percurso do discurso, ao movimento relacionado a/relacionando a história. “O sentido decorre das enunciações, atos que se dão no interior das FDs, que determinam o sentido do que se diz. A universalidade e a generalidade estão excluídas”. (Possenti, 2004, p. 361).

O sentido não é um lugar de caminhos pré-estabelecidos, mas nasce da interpretação, conforme afirma Eni:

[...] não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. É preciso lembrar que nesta filiação teórica, não há sentido em si [...] (ORLANDI, 2008, p.19).

Desse modo, o analista lança mão de recursos teóricos oferecidos pela ciência em questão, que lhe permitem fazer uma análise científica, sempre levando em consideração as condições de produção, a historicidade, que conferirão à palavra um sentido para aquela situação, por meio de resgates de alguma significação já historicizada. A opacidade da língua, seus equívocos também auxiliam nesse processo, daí dizer que “[...] é justamente pela abertura que há determinação: lá onde a língua, passível de jogo, (ou afetada pelo equívoco) se inscreve na história para que haja sentido.” (Orlandi, 2008, p.20).

O sentido, objeto de busca constante no intuito de compreender a vida, de se inserir na história não se realiza de forma estática e permanente. Ao contrário, está sujeito a transformações constantes, a outras possibilidades sempre.

A Análise de discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, 2008, p.20).

Por meio de mecanismos componentes de seu referencial teórico, a AD disponibiliza ferramentas/instrumentos capazes de auxiliar no processo de constituição do sentido entre interlocutores. O deslocamento da palavra de uma discursividade a outra, pelos recursos da polissemia e da paráfrase colaboram com a ocorrência de um determinado discurso e seus efeitos, bem como possibilitam a compreensão da língua funcionando pela materialidade da ideologia no discurso, fazendo sentido.

Resultado de um complexo processo de formulação, o discurso, objeto de estudo da AD, vem a ser o alvo da busca pela compreensão do sentido. Sujeito aos equívocos e incompletudes da língua, o discurso fica sempre exposto a possibilidades de significar de uma forma ou de outra.

2.10 IDEOLOGIA

O termo ideologia, ao longo dos estudos científicos, tem sido abordado de diversas formas por diversos teóricos.

Sabe-se que a expressão: ideologia foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos e que, designava por objeto a teoria (genérica) das ideias. Quando, 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo, ele lhe confere, desde as suas Obras da Juventude, um sentido totalmente distinto. A ideologia é aí um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. (ALTHUSSER, 2012, 81)

Ao adotar o termo, que mais tarde se tornará um dos fundamentais para a sustentação de teorias da AD, Marx, na então elaboração de seu materialismo histórico, passa a reformular o sentido que, até aquele momento, era atribuído ao termo em questão. Esse processo de transição segue alguns passos. “Na ideologia alemã, esta fórmula aparece num contexto nitidamente positivista. A ideologia é concebida como pura ilusão, puro sonho, ou seja, nada.” (Althusser, 2012, 83) Nesse sentido a ideologia era comparada a simples imaginação ou sonho. A primeira, uma atividade consciente, controlada pelo indivíduo. A segunda, nem isso, mas apenas um possível conjunto de fragmentos daquilo que teria sido vivido durante o dia.

Em sua obra *Aparelhos ideológicos de Estado*, Althusser traça alguns paralelos com teorias de Freud, em que usa as teorias do psicanalista para fundamentar suas progressões sobre o assunto, apoiando-se sobre o mesmo numa relação progressiva de abordagem do tema: “[...] eu retomarei palavra por palavra da expressão de Freud e direi: *a ideologia é eterna*, como o inconsciente.” (Althusser, 2012, 85). É essa a forma que o autor escolhe para afirmar que assim como o inconsciente não tem história, a ideologia também não, não podendo, dessa forma, serem demarcados ou limitados temporariamente, ou seja, delimitados por início e/ou fim.

Ao chegar à definição adotada pelo Marxismo, a ideologia assume a conotação de uma força motora capaz de gerar no indivíduo uma atitude, a materialidade.

O indivíduo em questão se conduz de tal ou qual maneira, adota tal ou qual comportamento prático, e, o que é mais, participa de certas práticas regulamentadas que são as do aparelho ideológico do qual “dependem” as ideias que ele livremente escolheu com plena consciência, enquanto sujeito. (ALTHUSSER, 2012, 90).

Por essa teoria, as atitudes do homem estão diretamente associadas à ideologia de determinadas instituições sociais, sejam elas políticas, religiosas, ou de alguma outra ordem. Nesse sentido que a ideologia é exterior à história, uma vez que é por meio da ideologia que as atitudes serão geradas e as atitudes fazem a história, embora a história, em alguma medida, influencie a ideologia.

Para a teoria de Althusser (2012, p. 90) sobre ideologia, “Desaparece: o termo ideias. Permanecem: os termos sujeito, consciência, crença, atos. Aparecem os termos práticas, rituais, aparelho ideológico”, ou

seja, para o autor, as ideias não são mais resultado da imaginação de um indivíduo, mas produto daquilo que reza uma determinada instituição (aparelho ideológico), que, ao atrair um indivíduo com a sua ordem ou filosofia de funcionamento, atravessa-o, interpelando o mesmo em sujeito sob dadas condições, levando-o a realizar práticas ou rituais. Assim nasce o sujeito.

Uma vez apropriada pela Análise de discurso de linha francesa, a ideologia passa a ser, sob alguma medida, agrupada ou relacionada à linguagem, por meio da qual é materializada, dessa forma “Um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem.” (Orlandi, 2009, p.45), ou seja, toda a ideologia defendida/trabalhada por meio das teorias do materialismo histórico, agora se filia à linguagem para, conjuntamente, participar da manifestação de sentido do/no discurso.

De outra forma, ao dizer que o homem passa a ter uma existência efetiva apenas quando interage e o faz por meio da linguagem, associar a existência do sujeito à ideologia não é uma prática contrária à AD, visto que, para existir, o discurso depende do sujeito, que, por sua vez, depende da ideologia. Assim, “Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.” (Orlandi, 2009, p. 46).

Como o discurso se inscreve na história ao produzir efeitos de sentidos entre interlocutores, e dessa forma pela historicidade do discurso a história ganha mais uma etapa, a relação entre esses elementos tem como produto a existência humana na forma consolidada em sujeito “[...] ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.” (idem).

2.11 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA

É notável que processo o de existência da ideologia é exterior à mente humana e resultado das relações de produção, entre aparelhos representados por sujeitos na materialidade do discurso. Assim, [...] ideologias não são feitas de “ideias”, mas de práticas.” Pêcheux, 2010, p. 130) E se poderia acrescentar: de práticas discursivas.

Além disso, Pêcheux faz distinção entre uma ideologia geral, a do todo dominante, e outras ideologias regionalizadas por outras forças que se organizam em forma de aparelhos dentro desse todo:

Compreende-se, então, porque em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – “seu sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classes aos quais eles servem, - o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas, são práticas de práticas de classes (de luta de classes) na ideologia. (PÊCHEUX, 2010, p. 132).

Relembrando a concepção da AD, é relevante ressaltar que aqui se destaca, em boa medida, a

participação dos conceitos marxistas em relação à organização social determinada pela luta de classes, pela produção e exploração do trabalho, em um jogo de forças. “A história é um imenso sistema natural-humano em movimento, cujo motor é a luta de classes.” (Pêcheux, 2008, p. 138). Nesse sentido, sob a ótica de que a sociedade sempre tenha se organizado debaixo de questões de dominação/dominações, o marxismo defende que a constância dessa política de opressão detém uma ideologia, enquanto conjuntura social, ou todo dominante.

Em outros termos, enquanto “As ideologias têm uma história própria” uma vez que elas têm uma existência histórica e concreta, “a ideologia em geral não tem história”, na medida em que ela se caracteriza por “uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não histórica, isto é, no sentido em que o *Manifesto* define a história como ‘história da luta de classes, ou seja, história das sociedades de classe’” (PÊCHEUX, 2010, p. 137).

Pêcheux, neste ponto trata da chamada regionalização da ideologia, que vem trabalhar a questão do “todo complexo com dominante” (Pêcheux, 2010, p. 137), ou seja, em conjuntura geral, a sociedade vislumbrada pelo marxismo como lugar da luta de classes, é/existe sempre em concomitância com a ideologia das lutas de classes, histórica, processual, constante, única: paralelamente, essa sociedade também comporta os aparelhos ideológicos sinalizados por Althusser, e nesse sentido, o todo dominante/ história da sociedade/homem em sua luta de classes encontra-se processualmente dividido em ideologias de cada respectivo aparelho ideológico do Estado.

O que, trazido para o tempo atual, equivaleria a dizer que cada segmento ou grupo social é movido por uma dada ideologia, que interpelará indivíduos ou homens naturais, os chamados não sujeitos em sujeitos, a fim de que formulem discursos que expressem os interesses de cada segmento ou grupo socialmente organizado.

Nesse sentido, cada um desses aparelhos definirá a formação ideológica que o regerá, não como simples conjunto de ideias provenientes do consciente ou mente humana, mas da discursividade que se tornou prática nos diversos tempos da história da humanidade, ou seja, nos embates surgidos durante as lutas entre aparelhos que se opunham por vezes em confronto, outras, apenas por oposição em relações mútuas entre aparelhos divergentes ou mesmo em relação à chamada classe dominante, como partidos diferentes pertencentes à direita, ou esquerda X direita, por exemplo.

2.12 POLISSEMIA E PARÁFRASE

Sendo o discurso o objeto de estudo da AD pêcheutiana, estruturado sob fatores como historicidade e ideologia, há sempre uma permanência do já dito em toda formação discursiva. Ainda assim, apesar de um discurso não ser genuinamente novo, também não é o mesmo, há dados envolvidos que o transformam. O sujeito pelo processo de esquecimento, acredita que é criador do discurso, e, sob alguma medida, é o

processo parafrástico que, nesse sentido, vem garantir uma espécie de continuidade à História, a vem trazer o “novo” acontecimento por meio do discurso, lugar de materialização da ideologia, onde as práticas vão se consolidar. Dessa forma, o sujeito resiste ao fato de não estar no controle, por meio da memória e do esquecimento. Nesse processo, a memória, repleta de arquivos de interdiscursos, que entram em dispersão, tornando-se pressupostos para o complexo adâmico do sujeito, ou nas palavras de Eni, “sonho adâmico” (Orlandi, 2012, p. 35).

Mais uma vez, a AD recorre ao inconsciente, para fundamentar o processo de formação discursiva, explicando a relação de formulação do discurso, em que atuam também os interdiscursos e o intradiscurso usando o seguinte mecanismo:

Para os nossos propósitos, diremos então que o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente. (PÊCHEUX, 2009, p. 163).

Desse modo, a partir do “arquivo” dos interdiscursos na memória, o sujeito “produz seu” intradiscurso: “*simula o interdiscurso no intradiscurso*” (Pêcheux, 2009, p. 165 – grifo do autor), parte da resistência ao fato de não ser o primeiro, nem o agente de seu dizer. Nesse sentido Eni afirma que “às vezes, lembrar é resistir e, às vezes, esquecer é que é resistir.” (Orlandi, 2000, p. 107)

Nesse processo de “criação do discurso pelo sujeito”, realidade e ilusão se completam: há o real da história atingindo o sujeito por meio da ideologia, registrado por um discurso já dito, já significado, que passa a ser (re)formulado por meio de novos enunciados, numa relação parafrástica:

Todo sujeito-falante “seleciona”, seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 2009, p. 165 – grifo do autor).

É a paráfrase que vai sustentar a ocorrência do *esquecimento número 2* (Pêcheux, 2009, p. 161), conferindo ao sujeito a ilusão de que ele “decidiu” produzir aquele enunciado e não outro. Segundo Pêcheux: “[...] o espaço de reformulação -paráfrase que caracteriza uma formação discursiva aparece como o lugar de constituição do que chamamos o *imaginário linguístico* (corpo verbal) (Pêcheux, 2009, p. 165 – grifo do autor).

Pode-se concluir que “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer.” (Orlandi, 2012, p. 36), ou em outras palavras, por meio da paráfrase, “Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado.” (idem).

Orlandi estabelece uma relação comparativa entre paráfrase e polissemia. Para a autora, a primeira representa “o mesmo” a segunda “o diferente” (Orlandi, 2000, p. 107) Nesse sentido, a combinação das duas garante a permanência contínua da historicidade, ou seja, enquanto a paráfrase assegura o discurso já-dito, que marca a história passada, no presente, a ruptura com o mesmo possibilita o aparecimento de um outro sentido, o que permite a noção de futuro, já que o mesmo nos eternizaria a viver apenas no passado. Tal ocorrência torna-se possível pelo equívoco presente na língua e na ideologia. De outro modo todo discurso seria sempre o mesmo, assim como o sujeito nunca seria outro.

Nesse sentido, o trabalho da polissemia garante continuidade de existência discursiva, de existência de sujeito no decorrer da história. Garante a produção de discursos outros, já que “[...] na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.” (Orlandi, 2012, p. 36). Assim, na liberdade possibilitada pelo equívoco de ocorrência de novos sentidos, duas realidades se firmam sustentadas pela tensão presente entre si: de um lado, a paráfrase prende uma ponta do discurso ao passado real, à historicidade transportada pela ideologia; de outro lado, a polissemia lança outra ponta do discurso na direção do novo, do que é criativo.

2.13 ESQUECIMENTOS

Necessário se faz novamente usar como apoio a existência do discurso, objeto de estudo da AD, para se pensar em esquecimentos e, conseqüentemente, outro apoio necessário envolve a existência do sujeito. Sem esse olhar, o entendimento sobre esquecimentos não faria o mesmo sentido, já que do processo de construção do do sentido do discurso nasce o sujeito, ou seja, “é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde).” (Orlandi, 2008, p. 9).

Na relação do sujeito com a formação discursiva, alguns mecanismos são essenciais para que se produza o discurso da AD, ou seja, para que um “novo” discurso venha a circular, “precisa” de um sujeito que o exprima. No entanto esse processo não é original, uma vez que a historicidade viaja pelo tempo transportada pela ideologia que a vem produzindo, exterior à existência do homem, um ser simbólico, que passa a se constituir sujeito ao ser atravessado pela ideologia. Essa que motivará a formulação de um discurso e não de outro.

Nesse sentido, a memória desse “homem” está repleta de outros discursos já ditos de outras formas, em outros lugares e em outros tempos. Além disso, a relação com a linguagem, ou, melhor dizendo, com uma estrutura linguística vigente também já se estabeleceu, como Pêcheux, recorrendo a Lacan, afirma: “A sintaxe, exatamente, é pré-conciente”. (Lacan, *apud* Pêcheux, 2012, p. 164). Nesse processo, o homem ao ser atravessado pela ideologia, é posicionado, interpelado a “criar/produzir” um discurso, o que o transformará em sujeito, e como tal, sente a necessidade de ser responsável por aquilo que transmitirá. Tal

necessidade forja mecanismos que propiciem a realização dessa “função” apropriada pelo sujeito. São exemplos disso os esquecimentos 1 e 2.

Pelo “esquecimento número 2, que é da ordem da enunciação: ao se emitir uma fala, o que é feito de uma forma e não de outra, e, ao longo do dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro.” (Orlandi, 2012, p. 35), ou seja, o sujeito, durante a formulação do discurso, acredita ter o controle sobre a formação sintática que adota, bem como acredita estar selecionando as palavras que prefere, tudo isso em nome de produzir um sentido que acredita ser o ideal, obviamente partindo sempre dele, coloca-se, dessa forma, como agente do dizer.

Semelhante processo se dá em relação ao “esquecimento número um, ou esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia.” (Orlandi, 2012, p. 35), ou seja, o sujeito, por esse processo, ignora a ideologia que o atravessa, atribuindo a si o papel de origem de uma determinada concepção ou maneira de pensar sobre algo: “Por esse esquecimento, temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.” (idem).

Tais mecanismos ilusórios permitem ao sujeito a realização de si mesmo como sujeito, tomando a palavra sujeito na concepção de agente, de produtor do discurso, amenizando assim o conflito desse ser que, como ser humano tem necessidade de colocar-se dentro da produção do discurso, realidade inconcebível para a AD, que, como explica Mussalin & Bentes (2003, p. 110), apropria-se da psicanálise para justificar o sujeito que vem ao encontro de suas necessidades: um sujeito inconsciente.

É por meio desses esquecimentos que a relação parafrástica encontra seu lugar na renovação do discurso. Pêcheux se posiciona da seguinte forma em relação a esse referencial teórico:

Concordamos em chamar *esquecimento n° 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase. [...] Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento n° 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior, da formação discursiva que o domina. (PÊCHEUX, 2009, p.161 - 162).

Nesse sentido, a memória trabalha dispersando os interdiscursos, em cuja formulação, linguagem e ideologia se combinam, possibilitando assim o estabelecimento de campo propício para a ilusão do controle do sujeito sobre a elaboração do “novo” discurso, ilusoriamente construído por meio da contribuição dos esquecimentos dois e um.

2.14 METÁFORA

A metáfora constitui um importante recurso no trabalho de construção/compreensão do sentido,

uma vez que é, em grande parte, instrumento responsável pelo processo de compreensão do sentido do discurso. Se o discurso é organizado utilizando-se de palavras, “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.” (Orlandi, 2012, p. 43).

Nesse sentido, pelo recurso da metáfora – diga-se que definida pelo conceito de Lacan, (1966) como tomada de palavra por outra, não relacionada às figuras de linguagem da língua portuguesa, mas como “transferência” (idem) - é que se busca o sentido referente àquela formação discursiva. Dito de outro modo, pela interdiscursividade, palavras são contrastadas a fim de que possa ser encontrado nelas sentidos comuns ou interligados em relação a determinado acontecimento, por analogia, o que não se define por serem iguais, é preciso haver interdiscursos que fundamentem a aproximação. É o caso de “pública”, ao se relacionar com escola ou com faculdade; há interdiscursos arraigados que atribuem ao primeiro caso – escola pública – valor negativo, enquanto ao segundo – faculdade pública – valor positivo, mesmo se tratando da mesma palavra.

A metáfora ocorreria, por exemplo, com a expressão “Mãe é mãe!”, em que a palavra mãe recebe uma carga semântica extremamente positiva, a tal ponto que é comum, no intuito de se caracterizar uma outra figura considerada muito positiva, usar o substantivo mãe com valor de elemento caracterizador, como em “Isso não é um chefe, é uma mãe! Nesse sentido, não se menciona que há mãe que maltrata, abandona, ou até mesmo aborta; essas fogem à regra, ou seja, não são mães demarcadas pela historicidade dominante.

Desse modo percebe-se que o processo metafórico busca resgatar, no interior de cada formação discursiva, sentidos marcados por discursos que se materializaram na história, permanecendo tão fortes, que as palavras ou expressões que os compõem tiveram seus sentidos “cristalizados” na força do efeito de sentido que produziram. A partir daí, qualquer outro sentido diferente, não tem força, é desconsiderado.

2.15 IDENTIDADE

Em AD, falar de identidade requer alguma medida de reflexão sobre conceitos básicos que permeiam essa ciência em forma de rede⁶, conforme é definida por vários teóricos. O que significa pensar alguns conceitos que são caros a essa cientificidade.

Como seres simbólicos que são, sempre aptos a reclamar os sentidos (das palavras, dos discursos ou das situações), os homens buscam conceituar cada significante. É o que acontece com o signo identidade, esse que diretamente define e significa o ser humano. É preciso iniciar com a desconstrução de uma

⁶ Ferreira explica: “Os analistas de discurso dispõem, então, de um aparato teórico complexo, composto por conceitos que se articulam engenhosamente na famosa “rede” do discurso, aquela composta de fios e furos operando com igual relevo: contam com um dispositivo analítico sólido, sem ser engessado, que ganha vitalidade ao ser mobilizado nas análises, e conseguem assim, a partir dos materiais e arquivos selecionados, produzir gestos de leitura muito particulares.”

referência básica de senso comum presente no conjunto de conceitos comumente arraigado à concepção de identidade: a relação entre identidade e indivíduo. O homem percebe o mundo e com ele interage por meio da linguagem, isto é, do simbólico.

No entanto, o que ocorre nesse relacionamento entre homem e mundo, não é uma apreciação passiva, mas uma relação interativa em que o homem, por meio da historicidade, significa o mundo ao mesmo tempo em que é envolvido pela ideologia que perpassa a história mundial sendo, da mesma forma, significado por ele. Nesse sentido, Orlandi (2008, p.100) confirma que “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”.

Alguns estudiosos, alicerçados em outros campos teóricos, vão explicar a identidade a partir do indivíduo, bem como de suas relações com o outro, com a sociedade, com o ambiente cultural, etc. Todavia, para a AD de linha francesa, o indivíduo, ao ser atravessado pela ideologia, passa da condição de homem “consciente de suas ações” para a projeção de sujeito no momento em que, assujeitando-se à linguagem, diz, expressa algo, enuncia.

Além disso, o sujeito se define de tal forma que acredita transmitir ao seu interlocutor, ilusoriamente, o sentido que “atribui”, enxergando-se como uma entidade única e original, embora para a AD, a identidade seja compreendida “como um movimento na história e os sentidos como trajetos simbólicos e históricos não terminados.” (Orlandi, 2008, 93 *apud* Orlandi, 1990).

Em contrapartida, na realidade da AD, o dizer do sujeito não ocorre em quaisquer circunstâncias, mas se inscreve em dadas condições de produção. Na concomitância em que sujeito e sentido se constituem mutuamente, em meio a dispersões, esquecimentos, historicidade, sempre submetidos à ideologia, paradoxalmente, atemporal e de todos os tempos.

A identidade do sujeito, desse modo, é tão efêmera quanto ele, um tanto instável e imaginária; na mesma medida em que é apenas uma projeção em oposição ao outro, o mesmo outro que só é outro enquanto durar a existência do sujeito, em dadas condições de produção.

Nesse sentido, a preocupação mútua entre interlocutores que se analisam e se questionam intrinsecamente: “Quem sou eu para lhe falar assim?/ Quem é ele para que eu lhe fale assim?/ Quem sou eu para que ele me fale assim?/ Quem é ele para que me fale assim?” reclama a definição de identidade, uma vez que, ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, o indivíduo, segundo Orlandi, se desloca do “bio, psico para o social”, ou seja, da forma sujeito-histórico para a individualização causada pelo Estado num sistema capitalista (2008, p. 106), tornando-se uma nova projeção, de acordo com “as instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde” (idem).

Essa transposição vem auxiliar na compreensão ou delimitação da identidade localizada nesse sujeito. Ela será a soma das características impostas pela instituição por ele representada, ou seja, ele tem sua identidade configurada por estar situado num lugar de sujeito, no momento e no espaço da formação

discursiva, atravessado pela ideologia que o interpela, visitado por interdiscursos, que reverterá em intradiscuro. O sujeito ganhará forma ao mesmo tempo em que terá o discurso formulado por meio do assujeitamento à linguagem.

Nessa complexidade de ocorrências, a identidade se revela representante da postura refletida pelo então sujeito, tão ideológica quanto ele, ao mesmo tempo registrada na história e pronta para se dispersar; ganhando significado em concomitância com o sentido que vai sendo construído entre o sujeito e o outro, inscritos na historicidade.

Sobre esse assunto Rodrigues (2010, p.85) se posiciona da seguinte maneira: “A identidade se apresenta e representa para si e para o(s) outro(s) que estiver (em) em questão e/ou disputa”. Isso quer dizer que ela nasce no jogo tenso de representação das imagens, no embate entre o sujeito e o outro, na contradição dos posicionamentos, proveniente do lugar de onde fala. No momento em que os sentidos se constroem, é que a identidade do sujeito se revela e permanecerá construída enquanto durar o “cargo” desse sujeito, que só existe por causa da ideologia que o interpela, até que novas “formações imaginárias” (Pêcheux, 1997, p. 81) venham apagá-lo e/ou (re) significá-lo.

Assim, como para a AD o sujeito não é uma materialidade vitalícia, mas uma inscrição imaginária e temporária, um elemento “pode assumir diversas identidades a partir de momentos específicos” (Rodrigues, 2010, p. 87). O que vem contribuir para o entendimento de que a identidade, para esse campo teórico, independe da constituição humana, individual. Ao contrário, é, de alguma forma, desligada da vida como um ciclo ou como uma evidência continuada de um ser, que nasce, cresce, reproduz e morre.

Para Rodrigues,

[...] a identidade não é algo sempre lá, em algum lugar na/da linguagem, mas algo cuja característica é a de ser construída, reconstruída, transformada, “preservada”, adaptada, significada a cada enunciação ou conjunto de enunciações, considerando as “circunstâncias sócio-históricas”. (RODRIGUES, 2010, p.88 – *grifo do autor*).

Ou seja, para a Análise do Discurso de linha francesa, a identidade é resultado da projeção da imagem de um determinado sujeito a partir de um dado lugar discursivo, reclamada por ele mesmo e pelo outro; e como a relação entre um, e outro, e mundo só se dá por meio da linguagem, que é um importante material de construção do discurso, que, por sua vez é a materialização da ideologia, é coerente dizer que a identidade, em AD, está diretamente ligada à linguagem, não à sua estrutura, mas à sua funcionalidade, representada no/pelo discurso.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados constitui uma atividade que exige do analista constante retorno aos dispositivos teóricos da AD. Segundo Orlandi (2008, P. 26), “o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico”. É por meio dos conceitos que compõem a AD que esse processo pode ser assegurado.

Com efeito, a análise de discurso à qual me filio elabora seu dispositivo ligando essas questões da deriva – do deslizamento, do efeito metafórico – à ordem da própria língua, ordem sujeita à falha. Sem esquecer, como diz M. Pêcheux (1998), que não se trata de pensar o outro apenas linguageiro, mas o outro nas sociedades e na história. (ORLANDI, 2008, p. 26).

De forma especial os recursos oferecidos pela metáfora, já que “A definição de efeito metafórico situa a questão do funcionamento face à articulação entre língua e discurso.” (idem, p. 23); paráfrase e polissemia são capazes de nortear os deslocamentos que tornam possíveis os diálogos entre as historicidades, porque “falamos com palavras já ditas” (idem, 2012, p. 36). Esse processo possibilita o caminho aos arquivos da memória, aos interdiscursos. Sem esses acessos aos discursos outros, sem o conhecimento das condições de produção, todo o trabalho ficaria recluso a meros estudos linguísticos, afinal como diz a autora:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidas em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. (ORLANDI, 2012, p. 30).

Os tópicos que se articulam para formar a ciência de Pêcheux transformam a anti-hermenêutica ou interpretação do analista em possibilidade de se compreender a linguagem fazendo sentido, construindo a história, vinculada a sujeitos e instituições que a fazem e dela fazem parte. Porém essa história, que ocorre por meio da linguagem que é o instrumento da materialização da ideologia, reclama sentido, precisa de interpretação.

Podemos mesmo dizer que a interpretação aparece em dois momentos da análise:

- A. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- B. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. (ORLANDI, 2012, p. 60).

Nesse sentido, o analista precisa estar ciente de que do lugar de onde o sujeito fala, há um “campo” a ser defendido, pelo poder do discurso em nome de quem domina esse lugar de onde fala. No entanto, “Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável.” (Orlandi, 2012, p 62). O discurso continua porque a história segue, isso nos dois lados da linha do tempo; já que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado

em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.” (Orlandi, 2012, p 62).

Nesse processo, discursos foram coletados, enunciados recortados, e sem a preocupação de tachá-los, mas de vislumbrar a manifestação do sentido, vários foram citados, agrupados, e aqueles, cujas palavras saltam oferecendo pistas mais contundentes na direção do que se propõe esta pesquisa, serão evidenciados. Não foi usada a palavra analisados, visto que o próprio procedimento de seleção para o agrupamento já se configura, em alguma medida, como procedimento analítico.

3.1 DISCURSO SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

- (01) “aprendemos, ou melhor, relembramos questões relevantes sobre o ensino da língua que, às vezes, não lembramos durante a prática de ensino.” (qhf. f.01, p.02, q.05)
- (02) “muito do que se aprende nos cursos você acaba adaptando e implementando em suas aulas”
- (03) “São motivadores” (qhf. f.02, p.02, q.05)
- (04) “contribui para a minha prática de sala de aula, pois trás novos métodos, novas formas de se trabalhar com “velhas” temáticas, a partir de novos recursos” (qhf. f.03, p.02, q. 04)
- (05) “tenho buscado melhorar a minha prática a cada ano, com inovações, cursos e (40) fazendo com que o aluno ganhe com isso.” (qhf. f.04, p.01, q. 02)
- (06) “o professor precisa estar constantemente estudando, atualizando e aprimorando seus conhecimentos.” (qhf. f.10, p.02, q. 43)
- (07) “Os professores promovem reuniões quinzenalmente para troca de experiências.” (qhf. f.11, p.04, q. 15)
- (08) “procurei estudar muito e com isso mudei por várias vezes minha prática.” (qhf. f.05, p.07, q. 32)
- (09) “Contribui e muito para planejar e até me despertou o desejo de voltar a estudar.” (qhf. f.08, p.02, q. 03)
- (10) “A partir das capacitações posso refletir sobre minhas práticas.” (qhf. f.12, p.02, q. 05)
- (11) “minha prática foi e é uma busca, na verdade sempre quero melhorar.” (qhf. f.01, p.09, q. 40)
- (12) “Está em constante transformação, acredito que sempre estou em busca de melhorias. Cursos, capacitações e agora o mestrado.” (qhf. f.06, p.01, q. 02)
- (13) “Na rede municipal o ponto positivo é a questão da formação contínua oferecida ao professor, que pode não ser de excelente qualidade, mas há formação.” (qhf. f.03, p.01, q. 01)
- (14) “tenho buscado transformação contínua em minha prática, pois acredito seriamente na formação continuada como uma necessidade em qualquer profissão.” (qhf. f.113, p.01, q. 02)
- (15) “depende muito do professor querer mudar a sua prática e na questão da língua portuguesa (qhf. f.04, p.02, q. 05)
- (16) alguns são acomodados.” (qhf. f.04, p.02, q. 05)
- (17) “A maioria não se interessam e cometam que não tem novidades.” (qhf. f.04, p.02, q. 06)

Pode-se considerar que nesse discurso o professor está ciente de que é necessário se aperfeiçoar como profissional e receptivo a formações que lhe proporcionem teorias e metodologias capazes de lhe oferecer aquilo que venha ao encontro das necessidades de suas práticas docentes. O que pode ser observado no enunciado (14), em que o uso da primeira pessoa, “acredito” produz um sentido de remeter ao próprio “eu” a “autoria” da opinião em questão. Talvez o professor já tenha acreditado, de alguma forma, em alguma situação que não lhe tenha inspirado tanta confiança, mas na formação ele acredita “seriamente, porque ela é “uma necessidade em qualquer profissão”. Esse discurso caracteriza também um sujeito experimentado, em muitos casos, decepcionado e crítico, voltando por vezes as críticas a si mesmo, porém acreditando estar voltando essa crítica ao outro, como se observa em (06), “o professor precisa”, pelo uso

da terceira pessoa.

Por meio desses enunciados, pode-se notar o sentido de reconhecimento por parte do sujeito professor de certos dados que considera favorável à sua prática docente, conferindo-lhe alguns sentidos positivos, como pode ser observado em (05) pelo uso de “melhorar”, que produz um efeito de sentido de dar mais qualidade a algo que já era bom. Fato que, nos equívocos da linguagem e na opacidade das palavras acabam fazendo saltar sentidos latentes.

No enunciado (01), há um ato falho, que é caracterizado por não se conseguir omitir algo que não deveria vir à tona por algum motivo. No caso, quando o sujeito usa a palavra “aprendemos”, talvez isso remeta a situações novas apresentadas – aprende-se aquilo que não se sabia, de que não se tinha conhecimento. Entretanto, ao afirmar isso, poder-se-ia deixar transparecer uma falha de aprendizagem ou de formação.

Nesse sentido, na tentativa de assegurar que sua formação foi completa, ou seja, aprendeu tudo o que precisava para desempenhar bem sua profissão, logo percebe que o “melhor”, por seu efeito de sentido, seria usar “relembramos” no que diz respeito a “questões relevantes”. Afinal só se relembra aquilo que já se sabe. O que pode ser resultado de interdiscursos que afirmam a “obrigatoriedade” do professor saber “tudo”, seria a prática da antecipação, nesse contexto, diante de seu “outro” obrigando-o a se resguardar, a se defender de um possível sentido de “julgamento” quanto à sua formação e quanto ao nível de conhecimentos adquiridos, quer na prática profissional, quer nos estudos.

Além de reafirmada a autoridade do professor como “autor” de suas práticas discursivas e não discursivas, o enunciado (02) trabalha duas palavras que tornam as capacitações “matéria prima” para práticas em sala de aula: “adaptando” e “implementando”. Nesse sentido, pode ser percebida ainda, novamente, uma crítica à falta de eficiência dos cursos de capacitação, que só oferecerão resultados positivos sendo adaptados e implementados. Nesse caso, conforme são apresentados, não surtem o efeito desejado/necessitado/necessário.

O enunciado (03) pode ser considerado um discurso de elogio produzindo um efeito de sentido negativo ou contrário ao próprio sentido de elogiar, afinal; qual seria a razão de um curso de capacitação: capacitar teoricamente a fim de melhorar práticas pedagógicas ou, diante de situações irreversíveis, funcionar como receitas de auto-ajuda? O termo “são motivadores” aparece como classificador dos cursos tentando preencher um espaço, que deveria ser ocupado pela eficiência a que um curso de capacitação ou de formação se propõe, porém a historicidade dos referidos cursos não lhe confere essa proposta diante de um sujeito já tão desgastado pelas dificuldades da profissão e pela falta de soluções. O efeito de sentido que salta pode ser interpretado em referência a um fato conceitual: curso de capacitação é para capacitar

No enunciado (04) há um discurso favorável a alguma capacitação. A palavra “contribui”, com seu sentido de acréscimo positivo, de ajuda, traz um efeito de sentido que pode tornar em situação de melhora a prática pedagógica desse sujeito em sala de aula, ou seja, na “arena de suas principais batalhas”.

Tal palavra produz um sentido de causa de se afirmar isso, representado pelo conectivo “pois”. A causa da contribuição são “novos métodos” trazidos pela capacitação, que agora aparece cumprindo sua função real de existir: traz métodos, e o melhor, “novos” métodos! Se os problemas são antigos e conviviam com velhos métodos ineficazes, que não deram conta de resolvê-los, é coerente que novos sejam criados para que a situação possa mudar.

É relevante ressaltar que, em nossa sociedade, essa questão do sentido da palavra “velho” é muito contundente. Seu uso produz um efeito de sentido pejorativo, está relacionado a algo que perdeu totalmente a importância, a condição de atividade, de funcionalidade, de utilidade. Isso pode ser confirmado pela substituição da palavra velho, anteriormente utilizada para definir uma pessoa de idade avançada, por idoso. O uso da primeira chega a ser considerada um desrespeito, já que velho adquiriu uma conotação de algo que, por não ter valor, deve ser jogado fora.

Assim podem-se conhecer “novas formas de se trabalhar”, já que as antigas não têm apresentado os resultados esperados. Desse modo, mesmo que sejam usadas “velhas” temáticas, uma vez que há situações, que são problemáticas como estão, mas que, por serem relevantes não podem ser abandonadas, e precisam permanecer e funcionar bem ou demonstrar resultados favoráveis, acredita-se que a solução seja “partir de novos recursos.”. Já que a cada condição de produção, período ou época, há demandas diferentes. Por outro lado, outro efeito de sentido salta: o professor está procurando “novos recursos” porque não se reconhece em seu trabalho.

Nesse sentido, por meio dos enunciados (05), “melhorar”; (08), “estudar muito”; (09), “contribui muito”; e (10), “a partir das capacitações” (06) “atualizando, aprimorando” pode-se constatar que o estudo oferecido pela capacitação é colocado como fator de melhoramento profissional, de mudanças nas práticas pedagógicas como fator de aperfeiçoamento. O que é entendido pelo sujeito professor como algo necessário para seu bom desempenho profissional, para sua eficiência.

Nos enunciados (15), (16) e (17) é mostrada a existência de um grupo de professores que, de alguma forma, não adere à aceitação da formação. Além disso, os sujeitos em questão trazem algum grau de reprovação a esse grupo de professores que, segundo os enunciados, são “acomodados”, o que produz o sentido de terem se tornado, ou sempre terem sido inertes diante da problemática da sala de aula; encontrar-se-iam instalados nas acomodações de um sistema reprovado, satisfeitos com a realidade atual a tal ponto que se alojaram na posição em que se encontram confortavelmente, sem incômodo algum.

Outro sentido que salta, diz respeito à “não tem novidades” (17), ou seja, o motivo do desinteresse seria a ausência de novidades, do “novo”. Outra marca da necessidade de mudança, do aparecimento

de algo que, quem sabe, ponha fim ao caos que esse sujeito não aguenta mais. Há uma saturação com o que se tem vivido nesse campo profissional até então. Deseja-se o novo como algo que torne diferente tudo o que se tem experimentado e feito. Anseia-se por uma solução que se reveste do novo, que poderia reavivar a esperança. Isso é tão forte que poderia gerar interesse por cursos de capacitação; compensaria o esforço.

Nesse sentido, o discurso sobre cursos de formação continuada revelam a existência de pelo menos dois grupos de professores: o primeiro, que já desistiu, não acredita mais no que tem sido oferecido pelos supostos órgãos de auxílio ao trabalho com ensino de língua portuguesa; o segundo, um grupo que ainda busca/espera encontrar algo que contribua realmente para a realização de seu trabalho, que ofereça soluções para os problemas existentes, que melhore suas práticas, que o aperfeiçoe como profissional.

3.2 DISCURSO SOBRE PONTOS NEGATIVOS DA CAPACITAÇÃO

- (18) “já os da rede estadual englobam temas mais amplos: educação especial, tecnologias entre outros.” (qhf. f.01, p.02, q. 03)
- (19) “A maioria (colegas) não gosta, disseram que é só perda de tempo.” (qhf. f.01, p.02, q. 06)
- (20) “Há boa seleção de material.” (qhf. f.02, p. 01, q.03)
- (21) “geralmente utópicas, com fins de incentivo.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)
- (22) “não contribui com a teoria nem com metodologia de ensino.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)
- (23) “é um dia para se gastar combustível e sair das mediações da escola.” (qhf. f.07, p.02, q. 06)
- (24) “embora as formações sejam mais relacionadas a prática pedagógica, estas são muito repetitivas.” (qhf. f.01, p.02, q. 01)
- (25) “não têm um continuum, são eventuais e com isso muitos professores não conseguem mudar a prática” (qhf. f.05, p.02, q. 01)
- (26) “Quase nunca são sugestões inovadoras.” (qhf. f.02, p.02, q.04)
- (27) “Algumas vezes o responsável pela formação não domina o assunto.” / “saio com a sensação de que poderia ter sido mais produtivo.” (qhf. f.13, p.01, q. 03)
- (28) “Há resistência por muitos, pois acham longe o local e acreditam não contribuir muito.” (qhf. f.02, p.02, q.06)
- (29) “a metodologia deles não promove tanta interação e acesso a conhecimentos relevantes.” (qhf. f.13, p.01, q. 03)
- (30) “Capacitações utópicas.” (qhf. f.07, p.01, q. 01)
- (31) “Ele (curso de capacitação) não contribui para nossa prática.” (qhf. f.06, p.02, q. 04)
- (32) “Não direcionam a solucionar os problemas de aprendizagem nem auxiliam nas metodologias.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)

Esse discurso é constitutivo de um sujeito desesperançado, desolado diante daquilo que deveria ser seu recurso de soluções. Os enunciados são constituintes de discursos carregados de sentidos voltados a um anseio por cursos de capacitação que viessem ao encontro das necessidades do professor em sala de aula. Soam como pedidos de socorro em meio a críticas pela falta de eficácia das capacitações que não trazem as respostas esperadas.

Ao usar o termo “A maioria”, no enunciado nº (19) o sujeito assegura que essa opinião não é de pouca gente, somente de alguns, mas de um grande número de pessoas, ora, se vivemos em democracia, a maioria é quem decide os fatos, quem toma as decisões, quem decide o que é e o que não é. Some-se a

isso a agravante de que essa maioria não é qualquer uma, mas está antecedida por um definidor, o artigo definido “A”, ou seja, essa maioria é definida, específica, conhecida, expressiva: o que ela diz, por ser quem é **tem que** ser ouvido! “Perda de tempo”, em um sistema capitalista em que tempo é dinheiro e dinheiro é tudo; alguém se dispõe a perder tempo ou a jogar dinheiro fora? “Só a isso?”; ou seja, nada de ganho, nada de lucro!!! Nesse sistema, perder não é atrativo para ninguém, isso seria prejuízo, o oposto do que o sujeito capitalista quer.

No enunciado nº (20), “material” está diretamente ligado à teoria, o sujeito professor de língua portuguesa anseia por um teórico que apresente uma metodologia capaz de apontar o “antídoto” que ele precisa contra todos os problemas que assolam sua sala de aula e, conseqüentemente, seu trabalho e sua vida. Ainda que o profissional que ministra o curso não seja bom, (27), o “material” é “selecionado”! Se é selecionado, foi separado dos demais pelos critérios que vão ao encontro das necessidades do sujeito professor de LP. Além disso, não passou por uma seleção qualquer, mas uma “boa”, adequada, aprovável, medida já e aceita. Assim pode haver esperança, porque em última instância, se nada for bom, o “material” é, e ele é concreto, estando nas mãos, há possibilidade de encontrar nele o que se procura.

A palavra caracterizadora “utópicas”, que aparece mais de uma vez (21); (30) revela como o sujeito tem visto o que seria uma ferramenta de auxílio à sua prática profissional transformar-se em algo idealista, fantasioso, algo tão distante da realidade em questão, que nunca será alcançado, não passa de sonhos irrealizáveis. Graças à sua historicidade que, de uma forma muito contundente, garante-lhe o mesmo sentido de “discurso ao vento”, ou “palavras ao vento”.

Sendo assim, os tais cursos tornaram-se espécies de técnicas de “auto-ajuda”, com a finalidade única de “incentivar”, (15), o profissional derrotado pelas circunstâncias a continuar ali, demarcando seu lugar social. Nesse sentido, percebe-se que há necessidade da existência dele, que é importante que ele continue existindo. E como não há uma realidade capaz de ampará-lo, de ir ao encontro de suas reais necessidades, os esforços se voltam a mantê-lo presente, como uma peça decorativa: ocupa um espaço, representa uma imagem, é visível, possui existência, em alguma época possivelmente marcou um momento na história de alguém, mas está ali totalmente inativa.

Enunciados, expressões ou/e palavras presentes nesse discurso encaminham para sentidos que confirmam a falência dos chamados cursos de formação continuada. Já que faliram, mas é sabido que precisam existir, suas funções têm sido substituídas por atividades que têm sido rejeitadas pelo sujeito professor. Talvez porque esse sujeito ainda queira manter sua identidade, ainda queira existir, mas de forma real, exercendo seus papéis, ele esteja refutando o que não é ferramenta para a construção de aulas eficientes, nesse sentido o que quer não é motivação, nem incentivo, quer solução: “Solucionar” (32).

O sujeito professor, profissional do conhecimento, “entende” que sua profissão está diretamente relacionada à ciência. Nesse caso, a boa prática pedagógica deve estar pautada no que pode ser considerado

como bases de ciência. Deles, dois bons exemplos são teoria e metodologia. Nesse sentido define como capacitação algo que acrescente conhecimento por meio de boas teorias, que, obviamente, sejam fruto de pesquisa séria e com funcionalidade; e que seja capaz de oferecer métodos eficazes para a boa realização de seu trabalho em sala de aula. Isso explica sua frustração quanto às chamadas capacitações, fato confirmado pelas palavras negativas “não” e “nem” presentes em (22). Duas palavras confirmando a inexistência daquilo que o professor considera a finalidade de uma capacitação para seu exercício profissional: “teoria” e “metodologia”

Os enunciados (21); (23); (31) e (32) confirmam a definição de capacitação como algo cuja razão de existência seja a finalidade de proporcionar conhecimento teórico e metodologia de trabalho para desenvolver os conhecimentos relacionados a cada etapa do referido trabalho. Isso é demarcado pela presença do conectivo “para”, conjunção subordinativa de finalidade, em alguns enunciados, representada por sinônimos. Esse sujeito não se envolve em ações ou realizações cujas finalidades não estejam de acordo com as esperadas por ele, as que ele precisa para preservar a identidade que tem ou gostaria de ter. Ainda que ela seja apenas a expressão de uma imagem projetada diante de um outro. Essa imagem lhe assegura o lugar que ele conquistou.

3.3 DISCURSO SOBRE O DESCRÉDITO OU INSEGURANÇA POR PARTE DO PROFESSOR

(33) “Acredito que a alteração só acontece quando o profissional entende e acredita no assunto proposto.” (qhf. f.09, p.02, q. 03)

(34) “Escola – preparação para a vida – Escola é vida! Que tipos de textos vamos solicitar na escola?” (qhf. f.07, p.07, q. 28)

(35) “resposta em branco”

(36) “se o curso for bom e bem administrado o suficiente para que o professor sinta-se (11) seguro em mudar sua prática, que pode não ser a correta ou (12) que dê os melhores resultados, mas é aquela com a qual ele está acostumado.” (qhf. f.03, p.02, q. 05)

(37) “A maioria não se interessam e cometam que não tem novidades.” (qhf. f.04, p.02, q. 06)

(38) “A maioria de meus colegas não vê sentido nos encontros de formação continuada, pois acham que as discussões levantadas nesses cursos não levam a nada. / (39) Muitos não acreditam na possibilidade de mudança de sua realidade e rechaçam as teorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.” (qhf. f.13, p.02, q. 06)

Ao longo da prática pedagógica e, sobretudo, diante dos fracassos que os resultados do ensino de língua portuguesa vêm apontando, e ainda, diante das frustrações causadas pela ineficiência da formação que é confirmada pela não apresentação de soluções suficientes para os problemas que circundam essa prática pedagógica, o sujeito professor tem se tornado descrente e inseguro diante daquilo que lhe tem sido oferecido.

No entanto, como recurso inerente à condição de preservação de sua identidade, ele ainda guarda algum resquício de convicção. Ao usar, em (33), o presente do indicativo na 1ª pessoa do singular,

“acredito”, ele também usa o recurso da elipse do sujeito do verbo, “eu”. Esse recurso só é permitido em língua portuguesa pela certeza do termo que se oculta, no caso, “eu”. O que significa que tem a certeza de que é reconhecido como tal, sua identidade está garantida, e como sujeito, desempenha a ação de “acreditar”, dar crédito a.

Em complemento à transitividade do verbo acreditar, o sujeito apresenta um objeto pautado em condição declarada pela carga semântica da expressão “só acontece quando”, (33), ou seja, pode acontecer ou pode não acontecer, está condicionado a. Concomitantemente, a conjunção “quando” impõe uma marca temporal para demarcar o momento em que a alteração poderá ocorrer. Essa oração temporal, “quando o profissional entende e acredita no assunto proposto”, produz efeitos de sentidos importantíssimos presentes nos verbos entender e acreditar. Essa declaração pressupõe a ocorrência, por vezes, do entendimento e, por vezes, do não entendimento, o que acontece da mesma forma com a ação de acreditar.

(34) produz o efeito de sentido da confusão, da dúvida que assola o professor diante das novas demandas ou modelo de trabalho ordenado. A forma como o discurso se constrói, “jogando” com conceitos sobre escola e, logo em seguida, lançando a interrogação que expressa a dúvida que tem pairado sobre o sujeito, produz um efeito de sentido denunciante: a teoria, o conceito está aí; mas, na prática, o que isso tem acrescentado, ou “O que devo fazer?” continua sendo o problema. O que se confirma em “não levam a nada.”

O “se” inicial do enunciado (36), uma conjunção condicional, já denota uma insegurança quanto à qualidade do curso, parece que a imagem do mesmo anda abalada, em descrédito. Mas existe uma possibilidade de que seja bom, porém também precisa ser administrado, isto é, ter um responsável por, alguém que governe o curso, que o direcione, que se responsabilize por ele, delimite-o como território e ofereça a ele o que um Estado precisa: proteção, segurança, estabilidade econômica, que se conheça e resguarde suas fronteiras, que o organize oferecendo-lhe infra-estrutura, etc. Para esse governo, será oferecida alguma contribuição em forma de deveres desse cidadão sujeito, talvez um trabalho passível de encontrar e oferecer melhores resultados. Entretanto não é pedido apenas um governo, mas especificamente aquele que governe bem.

Nesse caso, o que se cobra é gestão, é possível que esse aparelho ideológico ou classe de professores esteja tão perdida que quer gestão; “bem-administrado”, necessita de liderança, alguém que vá à frente apontando caminhos, ou dividindo as responsabilidades. Assim o professor, que segundo o sujeito, tem se agarrado a algo que nem tem sido tão bom, talvez por ter em vista os resultados apresentados pelo estudo/ensino de língua portuguesa, mas como profissional, que precisa se agarrar a algo para manter seu posto, se agarra a isso. Não obstante, caso alguém possa trazer-lhe a segurança de que necessita e depois algo melhor do que ele tem para realizar seu trabalho, ele poderá acatar.

O discurso (37) também pode expressar que o sujeito até admite que seu trabalho ou sua prática tem

sido falho (a) em alguma medida, de algum modo, mas ele ainda não descobriu o que fazer para resolver isso. Esse trabalho, talvez, seja de uma equipe de capacitação, bem gerida, voltada para essa necessidade, que ofereça / apresente motivos para esse professor entender que vale a pena confiar nisso: “sinta-se seguro”. Em que o uso do presente do subjuntivo, com sua marca característica da dúvida, de hipótese e, apesar de presente, seu aspecto que remete a ação a um futuro próximo, produz um efeito de sentido de algo que não tem acontecido, ainda.

Ele espera que essa equipe cumpra seu papel, nesse sentido. Nesse contexto, a única coisa que tem dado segurança ao professor é sua rotina de trabalho, aquilo com que já está “acostumado”, por isso permanece como está, não se encontra em condições de se expor a riscos, resta saber o porquê, o que tanto o desgastou e o fez ficar como está.

Em (38) e (39), “a maioria”, metaforicamente deslizando-se para o grupo de maior peso, de poder de decisão, em um sistema democrático, vem produzir um efeito de sentido de apresentar a palavra que define a situação: “(capacitações) não levam a nada”, (39). É o que o presente desse sujeito tem demonstrado. O que justifica o fato de que “maioria” / “muitos” não acredita(m) na “possibilidade, nem se chega a cogitar mudança, há uma distância, não existe a possibilidade. “rechaçam as teorias”: novamente a problemática se volta às questões teóricas. Por não atenderem às necessidades, são repelidas, rejeitadas e combatidas.

3.4 DISCURSO SOBRE POLÍTICA E CAPACITAÇÃO

(40) “Os cursos de capacitação da rede municipal de Campo Grande visam mais a prática docente por área de conhecimento” (qhf. f.01, p.01, q. 03)

(41) “já os da rede estadual englobam temas mais amplos: educação especial, tecnologias entre outros.” (qhf. f.01, p.01, q. 03)

A historicidade presente nos fatos em todos os tempos viaja pela ideologia que atravessa o sujeito. A política presente sob diversas formas de organização social faz parte dessa historicidade. Nesse sentido, o sujeito, ao ter seu discurso formulado (Orlandi, 2008, p.12), expressa também o posicionamento político dominante do aparelho ideológico ao qual se encontra vinculado, do qual é representante como sujeito.

No enunciado nº (40), a palavra “mais”, um intensificador, pressupõe pelo menos duas interpretações: fora da rede municipal de Campo Grande, as capacitações não são assim, o que seria uma forma de exaltar a política do município, ou mais especificamente da prefeitura, já que o sujeito fez questão de citar “municipal”, que, obviamente remete a “município”, identificando qual município - Campo Grande – onde existe uma prefeitura, gerida por um prefeito x; os cursos de capacitação da rede municipal de Campo Grande visam, dentre outros conhecimentos oferecidos, de forma mais intensa, a situações voltadas para as respectivas áreas disciplinares, no caso em voga à língua portuguesa.

O conectivo “já”, ao ser usado como termo inicial do enunciado (41), confere-lhe um sentido de oposição em relação a uma outra rede, comparando-a por oferecer “temas mais amplos”, o que desagrade a quem está trabalhando em meio a problemas diretamente ligados à língua portuguesa, para os quais precisa de soluções específicas. Se “amplo” permite a apreensão de um sentido de genérico, aberto além dos domínios específicos do sujeito, o intensificador produz o efeito de lhe conferir uma extensão muito maior, ou seja, muito além do que se esperava ou do que se queria, ou ainda do que atenderia as necessidades do sujeito.

Nesse sentido, o sujeito argumenta defendendo seu posicionamento político, assegurando à prefeitura para a qual trabalha um lugar de destaque, colocando sua política educacional acima do que a política do Estado tem sido capaz de apresentar.

3.5 DISCURSO SOBRE A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR

(42) “Para que isto aconteça, se faz necessário, primeiramente, o professor querer, estar disposto a colocar em prática o que é proposto.” (43) / “Caso contrário nada muda.” (qhf. f.05, p.02, q. 05)

(44) “basta o professor querer aprender.” (qhf. f.03, p.02, q. 04)

(45) “Apenas se o professor tiver disposição de aprender” (qhf. f.03, p.02, q. 05)

“Acredito que alteram a prática daqueles professores abertos a mudanças, que não têm medo do novo, que estão dispostos a aprender a aprender sempre” (qhf. f.13, p.01, q. 03)

Esses enunciados se constituem de um discurso em que o sujeito responsabiliza a própria classe pela falta de eficácia dos cursos de capacitação e pelas teorias que o compõem, ou seja, para ele toda a culpa recai sobre uma espécie de negligência do próprio professor. Como o discurso é constituído de interdiscursos, em algum momento e sob alguma medida, arquivados e depois dispersos pela memória, por meio deles, pode-se confirmar a carga de atribuição de culpa imposta pela sociedade ao professor, responsabilizando-o pelo fracasso escolar.

No enunciado (42), o sujeito inicia sua fala já assegurando haver pelo menos dois tipos de casos: os do “sim” e os do “não”. É fato que o sim é o que se quer alcançar, no entanto, como nada é de graça, ele não está à disposição, há condições pré-estabelecidas para alcançá-lo: “primeiramente”, a decisão é do professor! Ele tem em si, sob seu poder, o controle de querer ou não querer; talvez no intuito de lembrar que ele é autoridade, ainda tem algum poder de decisão, nem que seja para se fechar contra aquilo de que precisa por não mais acreditar, por ter cansado de esperar ou por algum outro motivo. Já que o sentido sempre pode ser outro. Depois ele ainda precisa “estar disposto”, essa construção verbal remete para um futuro, reivindicando uma mudança de estado, por esse aspecto, pode-se dizer que, no momento, ele não está disposto, ou pelo menos pode não estar. O terceiro passo seria “colocar em prática”.

Novamente a ação está dependendo do sujeito professor, é ele que tem a competência/habilidade para agir, é ele que leva da teoria para a prática, que faz a ponte. E ainda se faz necessário que algo seja

“proposto”, não imposto, porém sugerido, porque se está lidando com uma autoridade, ou, no mínimo, um sujeito que reivindica essa posição. Ele, o professor, é que decidirá se aceita a proposta ou a recusa. A palavra final é dele, a condição depende dele. Enquanto o enunciado (43) deixa na mão do professor a total responsabilidade por qualquer mudança; “caso contrário” produzindo o efeito de sentido de “não querer”, (42).

Por meio do efeito de sentido do enunciado (44), não há problemas, tudo está funcionando bem, o professor é para ele autoridade sim, que decide se quer algo ou não, no caso, aprender. Esse é o único problema, o professor não sabe. E, se quiser, aprende e pronto, resolve-se o que faltava, nesse sentido pode ser depreendido o sentido de que o o professor não sabe porque não quer.

O enunciado (45) é semelhante ao anterior, com uma agravante, além de não saber, o professor pode oferecer indisposição para aprender, ou seja, o profissional do aprendizado tem o direito, ou o hábito de não ter disposição para aprender, em outras palavras, pode “não estar a fim”, o que produz um sentido de ser algo que acontece naturalmente, afinal é o único desabafo que faz nesse aspecto. A palavra “apenas” oferece no discurso um único empecilho para o efeito positivo da formação: a má-vontade que o professor pode ter. Inteligência ele tem, capacidade de aprender também, se tiver disposição, aprende. O termo “abertos a mudança”, (46), produz um efeito de sentido de apresentar uma divisão no grupo. Havendo um grupo “aberto a mudanças”, pressupõe-se a existência de um grupo fechado para mudanças.

3.6 DISCURSO SOBRE A DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

- (47) “Entender que o discurso da universidade (teoria) era diferente da prática.” (qhf. f.06, p.09, q. 41)
- (48) “Revolucionária, Geraldi era o meu guia. Mas fui ministrar aulas em Assentamentos. Precisei absorver o universo deles para poder mediar o ensino que almejava. Realidade difícil. (qhf. f.07, p.09, q. 40)
- (48) “Existia a disciplina linguística para o aluno, futuro professor saber o que era, aplicá-la era uma incógnita.” (qhf. f.05, p.08, q. 37)
- (49) “Havia muitas aulas de linguística, agora como ensinar linguística na escola eu não lembro.” (qhf. f.02, p.08, q. 37)
- (50) “Voltávamos às teorias – estudos de Geraldi, Possenti. Porém o letramento, conheci agora no Mestrado.” (qhf. f.07, p.08, q. 36)
- (51) “a discussão pautava-se na questão do ensino contextualizado, mas nunca consegui assimilar realmente esse conceito.” (qhf. f.13, p.08, q. 36)
- (52) “num geral só trazem teoria e não ajudam nada na prática de sala de aula, a resolver os problemas reais enfrentados no cotidiano escolar.” (qhf. f.03, p.02, q. 06)
- (53) “As capacitações são gerais. Em língua portuguesa são geralmente descontextualizada e longe da realidade de sala de aula.” (qhf. f.06, p.02, q. 03)
- (54) “Ele (curso de capacitação) não contribui para nossa prática.” (qhf. f.06, p.02, q. 04)
- (55) “Os da escola pública não (alteram a prática).” (qhf. f.06, p.02, q. 05/06)
- (56) Não direcionam a solucionar os problemas de aprendizagem nem auxiliam nas metodologias.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)

Uma das hipóteses que nortearam esta pesquisa era a dúvida quanto ao entendimento das teorias linguísticas pelo professor em relação ao funcionamento das mesmas, bem como em relação aos campos

de atuação e de aplicação. O que influencia tanto o nível de conhecimentos específicos do profissional, quanto altera sua visão sobre a língua, podendo permitir que ele delimite com clareza o objeto e os objetivos de seu trabalho. Nesse sentido, esses enunciados vêm revelar alguns problemas que se impõem entre as teorias e as práticas profissionais.

Em (49) e (50) fica evidente que o sujeito não compreendeu as atribuições da linguística e de suas áreas. É curioso em (50), “Havia muitas aulas de linguística, agora como ensinar linguística na escola eu não lembro”, observar as afirmações presentes. O sujeito declara que havia aulas destinadas ao estudo de linguística. O quantificador “muitas” declara que a quantidade de aulas era grande, mesmo assim, esse sujeito não “aprendeu”, por alguma razão, o que é essa ciência, nem as finalidades a que se dispõe.

Fica declarado, explicitamente, o desconhecimento sobre linguística ao se afirmar: “saber o que era, aplicá-la era uma incógnita”. A carga semântica de *incógnita* remete a enigma, mistério. É diante de um mistério, do desconhecido, de algo a ser desvendado que o sujeito encontra-se após ter passado “muitas” horas tendo aulas de linguística em sua formação.

O enunciado (53) confirma a análise do (49). O sujeito está preocupado em transmitir os conteúdos de linguística, estudados em “muitas” horas de aulas na faculdade, aos alunos da “escola”. Levando-se em consideração que escola envolve ensino fundamental e médio, níveis diferentes da faculdade, a dúvida que esse enunciado proporciona diz respeito à ciência do professor sobre as atribuições de seu trabalho, bem como ao conteúdo que o compõe.

O enunciado (53) apresenta um sujeito reclamando da distância que existe entre a teoria e a prática dos estudos voltados aos docentes de língua portuguesa. O enfatizador/delimitador “só”, angustiantemente, atesta a falta de resultado, ou de eficiência dos cursos de capacitação pelo uso de teorias que não correspondem às necessidades da prática do trabalho do professor, suas reais necessidades, ou por não apresentarem relação com o trabalho em sala de aula. É preciso considerar que “apresentar” aqui pode ser entendido como “trazer em si” e também como “ser apresentado”.

O sujeito repete em vários enunciados que anseia por algo que vá ao encontro da prática de trabalho. Ele tem necessidade disso e isso tem sido elemento faltoso. Em (52), salta um sentido relevante para o caso em questão. É usado o termo “ensino contextualizado”, pode-se dizer que esse seja o lema atual da política de ensino de língua, e o sujeito declara “nunca” ter conseguido assimilado tal conceito. Ora, “nunca” funciona aqui como “em tempo algum”, se a “discussão pautava-se” nessa “questão”, considerando-se a continuidade presente no imperfeito usado, essa discussão manteve-se na graduação, então, durante todo aquele período até o momento do discurso, 2013, esse sujeito não sabe do que se trata. E isso compõe a essência do trabalho que deveria estar desempenhando. Esse discurso sinaliza que o professor ainda não está preparado para atuar nas redes com a nova proposta de ensino.

3.7 DISCURSO SOBRE OBSTÁCULOS/OPOSIÇÕES AO APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL

(58) “A rede pede para o professor se aperfeiçoar porém não estamos tendo até o exato momento nenhuma consideração por estarmos cursando um mestrado profissionalizante.” (qhf. f.14, p.01, q. 01)

Apesar de ser recorrente, em nossa sociedade, o discurso de que “professor tem de estudar sempre”, as condições que envolvem essa profissão são desfavoráveis a essa prática. Em (58), o sujeito confirma o que é dito anteriormente com uma agravante, a “rede”, o

sistema educacional do qual ele faz parte, um órgão ligado à educação, que deveria prover os recursos necessários para o estudo contínuo do professor, até “pede para o professor se aperfeiçoar”, no entanto nega-lhe o tratamento adequado para sua satisfação como profissional. Como a conjunção adversativa demarca uma oposição entre assuntos dispostos assegurando maior valor ao que a segue, essa desconsideração, para o sujeito tem peso bem maior do que o pedido de aperfeiçoamento. O que pode acarretar na negativa ao pedido: ora, se isso fosse mesmo necessário, haveria consideração para com quem o fizesse.

3.8 DISCURSO SOBRE A FALTA DE AUTONOMIA DO PROFESSOR OU COERÇÃO SOBRE O PROFESSOR

(59) “pois somos manipulados pela direção da escola.” (qhf. f.01, p.04, q. 17) (rede municipal de ensino)

(60) “Muito centralizadora, até o PPP da escola que deve haver participação ~~já~~ do professor já vem pronto,” (qhf. f.02, p.01, q.01) / (diante de sugestão do professor) “Dificultam e não valorizam muito.” (qhf. f.02, p.04, q. 17)

(61) “Temos liberdade para trabalhar nesta unidade escolar.” (qhf. f.09, p.04, q. 17)

(62) “Seguir somente as apostilas sem poder ter autonomia para utilizar outros materiais.” (qhf. f.06, p.01, q. 01)

(63) “Sim, mas dentro do que se pede os referenciais.” (qhf. f.06, p.04, q. 17)

Já foi observado que a autonomia do professor, quando existe é outra coisa. Este conjunto de enunciados intensifica essa ausência de autonomia mais enfaticamente. No enunciado (59), por exemplo, iniciado por um conectivo introdutório de causa – para a afirmativa falta de autonomia, é seguido de uma elipse que requer o sujeito “nós”, sinônimo de “todos”, seguido do caracterizador “manipulados”, cujo radical é o mesmo de mão – no caso em questão, mão que movimenta, governa, controla os movimentos, as direções – também o mesmo de “marionetes”, que são bonequinhos dominados por mãos que lhes conferem movimentos, conforme o dono da mão deseje. No discurso (59), o dono da mão é a “direção da escola”, no caso, pública.

O enunciado (60) traz um inconformismo do professor diante do fato de o “PPP da escola”, ou seja, o documento que regerá o andamento e funcionamento das aulas, dadas pelo profissional professor “venha

pronto”! O gesto é de indignação. Mas há mais que se analisar: vem de onde? Quem nessas circunstâncias estaria mais habilitado a construir esse PPP para uma escola de que o próprio profissional da escola? Entretanto, o discurso não produz apenas esse sentido. No enunciado é percebido ainda, por meio da manifestação de seu sentido, ao levar a linguagem a funcionar, que há um “até”, antecedendo o fato da exposição anterior.

Palavra que assume a conotação de inclusão, isto é, o PPP não é a única decisão que deveria passar pelo professor, mas é feita sem a participação e conhecimento dele. Ironicamente, já que quem conhece a realidade da sala de aula é ele, e escola deveria ser espaço para sala de aula funcionar bem. “Até” o PPP: se PPP fosse o único elemento desse conjunto, a palavra destacada jamais poderia ser usada. Nesse sentido, a decisão sobre (os) outros fatores também ocorre sem conhecimento/participação do professor.

Nesse sentido, o professor, mesmo o especialista, é um profissional que não tem autonomia diante daquilo que envolve diretamente seu trabalho. Há sempre algum segmento fazendo as escolhas, tomando as decisões de forma aleatória à sua opinião, que nem mesmo é cogitada, como se ele não se encontrasse apto a fazê-lo. Isso pressupõe pelo menos dois sentidos: ou especialistas ligados à educação entendem que a formação para professor não é suficiente, negando-lhe a competência necessária para cuidar do que se relaciona às suas aulas, ou não há respeito pelo profissional. Outro sentido que salta é, novamente, o retorno do que tem sido considerado “velho”, por meio do material utilizado na prática apontada em (62) e (63).

Em (62), “seguir”, ação que dispensa escolha de direções, ou de caminhos, ou de trajetos. O que segue apenas vai atrás de. “somente” produz um efeito de sentido de insatisfação por achar pouco, quando haveria mais. Por meio do uso de “Sem poder ter”, é negado ao professor o direito de ter. O “poder” de ter “autonomia”, direito de trabalhar da forma como acredita, para o que foi habilitado.

Em (63), “dentro” pressupõe o sentido de haver delimitações que cerquem um espaço, que limite. No caso, os referenciais, a teoria que impõe determinada prática. Essas informações, depois de um conector adversativo, produzem o efeito de sentido de que é isso o que tem mais valor: o professor agindo cercado pelos limites impostos por teorias que vieram por imposição de algum setor.

3.8 DISCURSOS SOBRE A DEFINIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

(64) “Acredito que seja trabalhar a norma – padrão e as situações de uso da língua.” (qhf. f.10, p.08, q. 34)

(65) “É apresentar todo o repertório linguístico que está à disposição do aluno, os gêneros e tipologias textuais.” (qhf. f.10, p.09, q. 42)

(66) “É levar o aluno a explorar toda a sua potencialidade linguística e comunicativa a fim de conquistar espaço na sociedade, atuar com competência nos diversos papéis ~~demandados~~ sociais de sua vida. (qhf. f.15, p.08, q. 34)

(67) “É desenvolver competências comunicativas no aluno para que possa exercer sua cidadania de maneira eficaz.” (qhf. f.15, p.09, q. 42)

(68) “É um compromisso, pois ensino algo vivo que meus alunos dominam (já que se comunicam, entretanto esse domínio é limitado cabendo ao professor disponibilizar mecanismos para ampliá-

lo.” (qhf. f.09, p.08, q. 34)

(69) “É possibilitar maneiras do aluno ampliar seu domínio sobre a língua, principalmente em relação a norma padrão.” (qhf. f.09, p.09, q. 42)

(70) “as instituições de ensino têm tomado o cuidado de não ensinar a gramática pura e simplesmente.” (qhf. f.10, p.12, q. 56)

(71) “É ensinar o aluno a ler e escrever de maneira proficiente.” (qhf. f.12, p.08, q. 34)

(72) “É levar o aluno a utilizar a língua em suas práticas sociais.” (qhf. f.12, p.09, q. 42)

Pode-se dizer que, ao proferir este discurso, o sujeito encontra-se diante de uma dificuldade considerável: conceituar língua em um momento de instabilidade. No enunciado (64), o uso da palavra “acredito” traz consigo duas observações interessantes. O sujeito assume sua identidade por meio do uso da primeira pessoa: “eu”, que, apesar de elíptico, está assegurado, demarcando seu lugar nas condições de produção. E mais, enquanto o professor é posicionado como sujeito, é produzido um discurso no qual se pode perceber uma tomada de posição. O efeito de sentido de “acredito” pode ser entendido como um posicionamento, uma opinião formada.

Além disso, esse sujeito não se intimida diante dos conflitos do momento, ao contrário, no discurso está presente um termo que vem sendo tratado de forma muito equivocada e que muitos professores têm evitado pronunciar: “norma – padrão”. Com muita segurança, são apresentados os dois extremos que motivaram esta pesquisa - “norma – padrão” e “situações de uso da língua”, e que raramente, no contexto dessa profissão, aparecem de forma aditiva, normalmente os conectivos que os ligam são de oposição, já que no primeiro o sentido está ligado à gramática normativa e no segundo à linguística. De qualquer modo, marca a ocorrência dos dois extremos que têm demarcado o trabalho com a LP.

Já nos enunciados (65), (66), é percebido, em relação à definição de língua, um sentido mais vago, generalizado. Expressões como “apresentar todo o repertório linguístico” (65), “explorar toda a sua potencialidade linguística e comunicativa” (66), produzem efeito de sentido muito abrangente, que exime o sujeito da responsabilidade de um posicionamento mais contundente. O pronome indefinido “todo” (e sua variação de gênero) produz sentido de algo que atinge toda a sua amplitude, sem excluir nenhum item. Nesse caso, sem perceber, o sujeito se propõe uma ação impossível de se realizar, uma vez que, no discurso, o sentido de ensinar língua fica relacionado a uma totalidade de domínio linguístico que não corresponde ao período escolar, nem à faixa etária do aluno e nem à carga horária disponível para o trabalho do professor.

Esse trabalho é atribuído ao professor pelo uso de palavras como “apresentar”, (65) e “levar o aluno”, (66), ações que requerem a atuação de um sujeito, no caso da sala de aula, de um professor. Nesse sentido, percebe-se que nesses enunciados, o sujeito esteve tão preocupado em usar termos presentes em teorias características de áreas da linguística, que nem percebeu que os sentidos que saltariam de seu discurso dariam ao seu trabalho uma dimensão inatingível, utópica.

Em (66) e (67), o discurso se volta a apresentar a finalidade do estudo/ensino de LP, o que pode ser observado em “a fim de conquistar espaço na sociedade, atuar com competência nos diversos papéis sociais

de sua vida.” (66) e em “para que possa exercer sua cidadania de maneira eficaz.” (67). No primeiro caso, o objetivo do trabalho seria “conquistar espaço”. Partindo do pressuposto de que não se conquista o que já se possui, pelo efeito de sentido do enunciado, é possível ser entendido que o aluno não possui espaço na sociedade. Esse sentido que salta do discurso gera uma contradição. Se estudos linguísticos apontam para a valorização das variedades linguísticas, ou seja, se o falante já tem o domínio de uma variedade linguística, e esta também deve ser considerada sua língua, dizer que ele precisa “explorar toda a sua potencialidade linguística e comunicativa a fim de conquistar espaço na sociedade, atuar com competência nos diversos papéis sociais de sua vida.” equivale a dizer que o falante, que não explorou **toda** a sua potencialidade linguística e comunicativa, é desprovido de espaço na sociedade.

Para a análise de discurso os gestos falam, o silêncio fala. No enunciado (155), há uma tentativa de calar um ato falho. E não se diz isso confundindo o termo técnico. A política educacional da atualidade, em um momento histórico em que se tenta provar a autonomia e os direitos do falante diante da língua e de suas variedades, falar em obrigatoriedade, norma, demanda torna-se uma infração contra esse movimento histórico. Ao se usar a palavra “demandados”, há ocorrência de um ato falho, porque o sentido que salta pressupõe uma realidade de submissão diante de uma força dominante.

Em uma sociedade organizada em classes, há jogo de poder, mas o momento linguístico exige uma não aceitação desse fato. Nesse sentido, o sujeito é movido pela ideologia que tem demarcado as presentes transformações no processo de ensino de língua a riscar de seu discurso a palavra “demandados”, em uma tentativa de “riscá-la da história”. Da história que exigia a supremacia da gramática normativa, que ditava as regras linguísticas, em que o falante era posicionado como servo das regras da língua única, a “correta”; a língua portuguesa da elite.

No enunciado (72), é possível perceber uma certa confusão em relação ao ensino de língua. O uso do pronome possessivo “suas”, por meio do efeito de sentido que lhe pode ser atribuído, permite a interpretação de que o aluno possui “práticas sociais.”. Se ele já vivencia tais práticas e a interação em sociedade se dá por meio da linguagem; o que seriam essas práticas sociais? Da mesma forma, se ele já possui as práticas, e o estudo de língua serviria para prepará-lo para as mesmas, não haveria razão para se efetuar o ensino de língua portuguesa.

Em (68), o professor encontra-se dividido entre “teorias linguísticas” que valorizam tanto a variedade linguística do falante, que têm gerado uma interpretação cujo sentido atribui a essa variedade a posição de domínio linguístico suficiente, afinal ele “se comunica”, ou seja, fala e alguém entende. No entanto, ciente da realidade social em que outros domínios fazem-se necessários, o enunciado é dividido por uma conjunção adversativa, tão adversa quanto as questões que se instauram no ensino de língua do momento.

O conectivo “entretanto” produz um efeito de sentido oposto a se concordar com que o domínio da

variedade linguística da comunidade de um falante, geralmente coloquial, baste como conhecimento linguístico suficiente, ou seja, possa significar domínio da língua. Como a conjunção adversativa atribui à oração que a segue um valor maior que o daquela que a antecede, o discurso acaba por produzir um efeito de sentido em que o referido “domínio” é cerceado, limitado, restrito, tanto no sentido do enunciado, quanto na realidade da sociedade. Por isso torna-se necessário que o professor, no desempenho de seu trabalho, disponibilize “mecanismos para ampliá-lo”, ou, quem sabe, efetivá-lo. Em (69) ocorre ratificação da interpretação de (68) com a diferença de que a expressão “norma padrão” é utilizada e ainda colocada como prioridade na “ampliação de domínio”.

O enunciado (70), pelo implícito, produz um efeito de sentido em que se pode perceber uma marca da mudança de modo de trabalho em língua portuguesa - e não só na escola, mas nas diversas “instituições de ensino”. A continuidade permitida pelo uso da locução verbal em “têm tomado o cuidado” produz um efeito de sentido de processo nesse campo. Um processo que tem continuado, e, ao mesmo tempo, não há demarcação de início do mesmo. Outro aspecto relevante, diz respeito ao uso do vocábulo “cuidado”. Toma-se cuidado diante de situações que podem ser prejudiciais, nesse sentido, “ensinar gramática pura e simplesmente” é algo nocivo.

No enunciado (71), o ensino de língua é reduzido à “leitura e escrita proficiente.” Esse discurso produz um efeito de sentido mais técnico e direcionado para o trabalho com língua portuguesa. Por outro lado, não deixa transparecer nenhuma evidência quanto à percepção que o sujeito tem sobre aspectos relevantes do que seja a língua propriamente, ou sobre o modo de se realizar esse trabalho.

Em (72), há uma incoerência. O discurso atribui ao professor o “dever” – demarcado pelo sentido imperativo provocado pelo uso do infinitivo – de levar o aluno a usar a língua em “suas práticas sociais”. No entanto não pode haver prática social sem interação. E não há interação sem a língua. Logo, se as práticas sociais já são “suas” (do aluno), a atuação atribuída ao professor fica inutilizada.

É relevante, ainda, considerar que o processo de formulação do discurso do sujeito professor, como qualquer outro, é visitado por interdiscursos, inclusive por aqueles que se ligam ao próprio Estado, que fomenta mudanças e adaptações.

3.10 DISCURSO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

(73) “São muitas, principalmente a linguística textual.” (qhf. f.02, p.12, q. 55)

(74) “Especialmente sobre a questão do preconceito.” (qhf. f.15, p.12, q. 55)

(75) “Essencial.” (qhf. f.08, p.12, q. 55)

(76) “Total.” (qhf. f.12, p.12, q. 55)

(77) “Hoje, compreendo que contribui para a compreensão dos “erros construtivos” na efetivação do letramento.” (qhf. f.08, p.12, q. 55)

(78) “Ajuda muito na compreensão de termos da gramática que são usados na produção textual.”

(qhf. f.05, p.12, q. 55)

(79) “Desenvolvimento de conceitos que sistematizam a investigação e a compreensão da língua como sistema, analisando linguisticamente as relações sociais” (qhf. f.03, p.12, q. 55)

(80) “Acredito que por meio da linguística, o professor de língua portuguesa apresenta a língua como sistema, apontando como ela funciona na prática.” (qhf. f.10, p.12, q. 55)

(81) “Considerar o saber que o falante possui sobre sua língua.” (qhf. f.09, p.12, q. 55)

(82) “Valoriza os diferentes dialetos.” (qhf. f.12, p.12, q. 55)

(83) “Ela ajudou a quebrar paradigmas existente na gramática tradicional, ampliou as vertentes, como a sociolinguística, análise do discurso.” (qhf. f.04, p.12, q. 55)

Nos enunciados (73), (74), (75), (76), (77), pode-se perceber o quanto o sujeito professor encontra-se desorientado quanto à linguística e quanto às possíveis contribuições que ela pode oferecer ao trabalho docente. Em (73), “São muitas” produz um efeito de sentido que vai ao encontro de quem não sabe o que dizer em determinada circunstância, mas precisa de algo que não denuncie esse desconhecimento. Principalmente, levando-se em consideração as condições de produção desse discurso, que nasce de perguntas sobre tópicos relacionados ao trabalho desempenhado pelo profissional, suas técnicas e domínios de conteúdo. E após a resposta evasiva “são muitas”, não se identifica nenhum exemplo concreto. Em (74), pode-se observar a principal característica que o senso comum tem apontado como objeto da linguística: o combate ao “preconceito” linguístico. Em (75), mantém-se a evasiva: “Essencial.”, mas não se apresenta algo que justifique tal característica, a fim de que produza um efeito de sentido que possibilite a interpretação de algo dito com propriedade. O que vai se repetir em (76) com o uso de “total”.

Em (77), o discurso volta-se apenas a um aspecto que pode ser atribuído à linguística porque envolverá questões de interação, ou relações sociais. No entanto o termo “erros construtivos” pode ser analisado, pelo menos sob dois aspectos: no primeiro, em relação ao campo de estudo do letramento que se apropria do mesmo utilizando-o em seus referenciais teóricos; em segundo momento, tendo como ponto de referência as condições de produção, conforme já foi dito, pela forma como a linguística tem ficado reduzida a um ou outro ponto superficial de atuação, a expressão pode estar sendo usada apenas pelo peso da palavra “erro”, usada de forma recorrente em defesa do não ao “ensino de gramática”. Esse discurso não oferece subsídios que confirmem a primeira opção, porque o assunto letramento não é abordado em nenhuma outra formação discursiva, o que deveria acontecer caso esse campo de estudo estivesse sendo usado para complementar o discurso sobre o trabalho com linguagem.

Considerando que a palavra gramática tem sido usada como representação para gramática normativa, em (78), a linguística aparece como um tipo de ferramenta para decifrar os enigmas do trabalho com terminologia da referida gramática normativa. Aquilo que o estudo da “gramática” por si não dá conta de resolver, a linguística viria e proporcionaria “compreensão”. A linguística seria uma ciência auxiliar em “compreensão”. - Se chegasse a isso, porque o que seria o objeto de estudo de uma ciência de “ajuda”?

No entanto, a linguística não estaria apta a ajudar em todos os aspectos, seu trabalho se voltaria a ajudar apenas nos aspectos textuais: “termos da gramática que são usados na produção textual”. As

discussões sobre novos métodos de trabalho com língua portuguesa, também as que se voltam a situações que a gramática normativa não dá conta de explicar ou justificar acabaram sendo desviadas pelo senso comum para a pura questão de terminologia ou nomenclatura, principalmente as relacionadas à análise sintática. As teorias linguísticas sobre o trabalho com a língua defendem um estudo dentro de situações de uso da língua, em diversos contextos. Assim, algumas palavras “adquiriram” significados muito relacionados à gramática e outras, significados voltados para a linguística. Exemplo disso para o primeiro caso, seriam nomenclatura, termo, norma e regras, entre outras; para o segundo, contextualizado, texto.

Nesse sentido, o discurso produz um efeito de sentido característico para esse momento de transição, em que algo interessante, ou um sentido interessante salta: não sendo possível abandonar a gramática e sua terminologia, a linguística, algo ainda não compreendido, aparece com sua “principal marca” (de senso comum): trabalho no texto. O enunciado traz os dois campos de estudo com a separação comum do momento, mas com tentativa de aproximar, ainda que de forma equivocada. O segundo aparece para ajudar, acudir, amparar, assistir (a) aquela que não deu conta de resolver os problemas do trabalho com língua portuguesa.

Um termo marcante da linguística, mais especificamente do estruturalismo de Saussure é “estrutura”. Pelo recurso da metáfora pode-se transferir seu efeito de sentido para

“sistema”, já que uma língua estruturada, também é uma língua sistematizada. Em (79) e (80). Ambos os conceitos estão mais ligados à linguística de Saussure, que marcaria a fase inicial desse campo teórico, antecedente de tantas outras áreas da linguística estudadas nos dias de hoje.

No discurso (81) é demarcado um atributo original do campo da sociolinguística: “saber que o falante possui”. Produzindo uma configuração cujo sentido é de redução de propriedades e atribuições dessa área da linguística. O que vai se repetir em (82): “valoriza”. É uma informação importante, mas reducionista.

No discurso (83), novamente, há generalização ocupando o espaço do que poderia ser resposta sobre a contribuição direta da linguística no trabalho com LP. Não são citados os tais “paradigmas”. Desse modo, para uma ação que deveria ser específica, não houve resposta específica.

3.11 DISCURSO SOBRE A PERMANÊNCIA DO ENSINO TRADICIONAL

(84) “Os (conteúdos) relacionados à análise linguística. – Tento contextualizar esses conteúdos, os estudantes possuem pouco conhecimento prévio. E acabo retornando as aulas tradicionais.” (qhf. f.09, p.04, q. 13/14)

(85) “Análise linguística – Tento não fazer tanto da maneira tradicional / (lousa, explanação e exercícios).” (qhf. f.06, p.04, q. 14)

(86) “O estruturalismo da Análise Linguística. – Procuo contextualizar aplicando-a ao texto, mas há casos em que é necessária a gramática.” (qhf. f.07, p.04, q. 13)

(87) “a faculdade mostra e amplia novas possibilidades de ensinar a língua, no entanto libertar-se do tradicional é difícil.” (qhf. f.04, p.09, q. 39)

(88) “Ensinar norma padrão.” (qhf. f.09, p.13, q. 59)

(89) “a maioria dos professores de língua portuguesa ainda privilegiam o ensino de gramática.” (qhf. f.02, p.12, q. 57)

(90) “ao voltarem a sala de aula, (colegas) as aulas seguem o mesmo padrão: aulas (91) expositivas voltadas ao livro didático.” (qhf. f.07, p.02, q. 05)

Nessa fase caracterizada como um momento de transição, pode-se perceber o esforço do professor a fim de aderir a novas teorias relacionadas à língua, porém, do discurso desse sujeito saltam efeitos de sentido de uma prática ainda um tanto tradicional. A nomenclatura utilizada pertence ao momento reconhecido como novo, porém podem ser percebidos, por meio do discurso, alguns equívocos.

As sugestões para os estudos de português padrão na atualidade remetem ao trabalho de questões linguísticas por meio de situações de uso da língua. Nesse sentido, o meio mais comum ou acessível acaba sendo o texto. Daí a expressão estudo contextualizado. No entanto o que se tem visto são textos sendo fragmentados e, dos seus pedaços, extraírem-se modelos de conteúdos, que serão transportados para os mesmos exercícios antigos de metalinguagem.

Nesse sentido, não é raro o caminho inverso: transformar as listas de exercícios de questões do português padrão a fim de que pareçam alguma modalidade textual. Em (84), “Tento contextualizar esses conteúdos”, pode-se interpretar que o sujeito possui essa segunda prática. O que pode ser confirmado em (86), “Procuro contextualizar aplicando-a (aquilo que o sujeito chama de análise linguística) ao texto”.

No mesmo enunciado, e também no (85) a palavra “tento” produz um sentido do qual pode ser inferido o esforço do professor em fazer aquilo que tem sido considerado moderno. Ele se dispõe a fazer, ele dispensa força buscando realizar, não está fechado a isso, ao contrário, em alguma medida, ele investe algo nessa prática de trabalho. Porém, pelo não dito, em (84), o sujeito não tem êxito em sua tentativa, ou seja, o método utilizado não funciona. O que leva o sujeito a retornar àquilo que, de certo modo, não tem funcionado também, mas é o que ele aprendeu. Assim, acaba “retornando as aulas tradicionais”.

Ainda em (84), no enunciado “os estudantes possuem pouco conhecimento prévio” está a justificativa para a falta de êxito da tentativa de mudança: a falta de conteúdo do aluno. Em “E acabo retornando as aulas tradicionais.”, fica demarcada a existência de “dois tipos de aula”, a moderna em oposição à tradicional, ou vice-versa. O efeito de sentido produzido por “retornar”, verbo principal do enunciado destacado anteriormente, demarca o espaço geográfico. Se há retorno é porque alguém seguiu por uma direção até um certo trecho que o tirou de um determinado espaço, ou seja, houve um deslocamento de um espaço para outro.

No trânsito, o retorno ocorre após se fazer um trajeto de forma equivocada, após percorrer um caminho que não era o correto, que não levaria aonde se pretendia chegar. No caso do ensino, não se pode afirmar que o caminho anterior levaria ao destino pretendido, mas o sujeito buscou uma estrada nova que não o conduziu a esse destino. Como o novo já é algo que vem com uma certa estranheza e desconforto, só

faria sentido permanecer nele, aceitá-lo mediante benefícios alcançados. O que, para o professor não ocorreu. Por isso prefere retornar.

Novamente em (86), outro aspecto salta do enunciado, apresentando uma resistência/oposição quanto à utilização da gramática normativa e seu uso no trabalho com língua portuguesa. O efeito de sentido da conjunção adversativa, levando o valor maior para o elemento presente após o conectivo de oposição, faz com que a necessidade da gramática se evidencie, se sobreponha à linguística representada no enunciado pelo uso de “contextualizar”.

A construção sintática fazendo uso do recurso da inversão em “necessária a gramática.”, produz dois efeitos de sentido muito interessantes: primeiro há a ênfase ao fato de que a gramática é considerada necessária, primordial, indispensável. Segundo: ainda que rejeitada em um primeiro momento, ela volta. E mesmo tendo sido colocada como última palavra da construção, simbolizando/representando o último recurso de que se quisesse dispor (ou talvez nem se quisesse), ela ressurge, como um fantasma, do qual se quer distância, e o discurso deixa escapar: é necessária.

Em (89), o sentido que salta se assemelha a uma denúncia: “a maioria dos professores de língua portuguesa ainda privilegiam o ensino de gramática.” O efeito de sentido produzido pelo uso do vocábulo “ainda” incrimina o professor: está atrasado. Continua usando uma prática que já foi ultrapassada. Não mais se deve usá-la há tempos, mas ele insiste nisso. Entretanto, ele não está sozinho. Ao contrário, faz parte de um grupo grande, pelo menos maior de que o outro, o grupo da minoria, aquele que privilegia outra coisa. E mais, se o sistema político que rege o contexto atual é a democracia, esse sujeito está do lado do poder, está no grupo onde se encontra a maioria, o que tem mais força, o que vence as disputas. Mesmo que há tempos, “a coisa” tenha sido mudada.

No enunciado (87), “a faculdade mostra”, exhibe, expõe, ostenta algo, mas não quer dizer que o objeto mostrado seja inerente a ela. Mostra-se um quadro, um elemento qualquer que pode estar perto, porém também pode estar bem distante. Aquilo que é percebido, que está às claras não precisa ser “mostrado”, já está, já faz parte. Em “amplia novas possibilidades”, há, outra vez, a exploração do termo “novo”, na variante “novas”, que produz um efeito de sentido de oposição a velhas, cuja conotação é de algo que não serve mais, que precisa ser jogado fora, tanto que não é de bom tom, em nossa sociedade, o uso desse adjetivo para pessoa: pessoa velha, mas há insistência para que se use idoso em vez de velho. Nesse sentido, a ampliação recai apenas sobre as “novas possibilidades de ensinar”, as velhas não, devem ser apagadas, assim como foram do explícito do enunciado.

Ainda em (87), “no entanto libertar-se do tradicional é difícil.”, o uso do conectivo adversativo produz um efeito que não é o que era esperado depois de oferecidas as novas “possibilidades de ensinar a língua”. A situação é adversa. De um lado há o novo do outro há o velho, o tradicional. Monstruoso carcereiro, ele tira aquilo que ninguém quer perder: a liberdade. O tradicional é uma cadeia, com tudo que

uma cadeia pode significar, e dela é necessário se libertar.

Os não livres, os presos são vigiados porque querem sair da cadeia e isso não é permitido. Estão condenados a viver lá. Há grades que os limitam, arames com farpas para impedir que pulem os muros, armas para ameaçar suas vidas, como que dizendo: “se quer ficar vivo, fique aí e só faça o que é permitido!”. Entretanto, no enunciado (87), há uma constatação queixosa: “libertar-se do tradicional é difícil.”, que, em oposição a tudo o que se tenha vivido e constatado antes deste momento, demarcado pelo uso de “entretanto”, não é fácil.

Os chamados cursos de capacitação surgem como mais uma tentativa de inserir o “novo”. Os professores são direcionados para lá, mas o padrão, aquilo que permanece igual, continua presente. Nesse sentido, metaforicamente, é relevante observar o efeito de sentido da palavra mesmo, que deu origem a “mesmice”, que produz o efeito de sentido de algo que não deve mais ser daquela forma, algo repetitivamente desagradável, que requer mudança, que já causa repulsa. Ao passo que padrão, é o mesmo termo usado para a variedade considerada da elite.

O discurso se “encerra” conceituando o ensino de língua portuguesa de uma forma neutra, sem se comprometer. Não há nenhuma evidência de que ele concorde ou não com isso. A Análise de discurso vai oferecer recursos para que se entenda que os interdiscursos foram, em alguma medida e forma, usados para que esse discurso saltasse. Esse sujeito foi interpelado por essa ideologia, qualquer predicativo para o enunciado poderia definir o “posicionamento” desse sujeito. Contudo esse predicativo não vem, como se o sujeito, em sua prática pedagógica, apenas “repetisse” algo, mecanicamente.

O professor tem sido instigado a seguir rumo a novos caminhos, porém não tem chegado ao destino almejado, não tem encontrado o como fazer da “nova forma” por isso volta às práticas antigas e se mantém lá talvez esperando que surja um caminho que o leve onde quer chegar, o que caracteriza problemas metodológicos.

3.12 DISCURSO SOBRE FALTA DE METODOLOGIA

(92) “Não gosto das orações coordenadas e subordinadas dos 8º e 9º anos porque são muito complexas para os alunos aprenderem o sentido das conjunções. E não possuo uma metodologia que seja capaz de ensiná-los.” (qhf. f.13, p.04, q. 13)

(93) “O que falta é metodologia adequá-los (os conteúdos) a situações de aprendizagem.”

(94) “É preciso melhorar a metodologia de ensino deles.” (qhf. f.13, p.06, q. 27)

(95) “Acredito que já temos conteúdos suficientes, o que falta é metodologia adequá-los a situações de aprendizagem. (qhf. f.13, p.06, q. 27)

(96) “nem sempre consigo trabalhar de forma contextualizada.” (qhf. f.02, p.12, q. 53)

(97) “posteriormente as atenções são voltadas ao ensino da gramática textual.” (qhf. f.05, p.01, q. 02)

(98) “a gramática deveria ser ensinada dentro do texto contextualizada.” (qhf. f.04, p.08, q. 36)

(99) “o referencial teórico que norteia o trabalho do professor não é bem estruturado, (59) deixando a desejar” (qhf. f.04, p.01, q. 01)

(100) (dificuldade) “Conciliar o ensino dos eixos temáticos.” (qhf. f.12, p.09, q. 41)

(101) “não me lembro detalhes, mas no estágio apoiavam atividades voltadas para o texto.” (qhf. f.09, p.08, q. 36)

(102) “A universidade era mais tradicional.” (qhf. f.03, p.08, q. 37)

Muitos dos problemas relacionados ao trabalho com língua portuguesa na escola, seja no ensino ou na aprendizagem se devem à falta de uma metodologia eficiente. Há muitas obras tratando de levantar os problemas ou dizendo o que não se deve fazer. No entanto quanto ao que fazer para tornar esse trabalho eficiente, na prática, parece ainda estar muito vago. No enunciado (92), há essa declaração: “não possuo uma metodologia que seja capaz de ensiná-los” (alguns conteúdos gramaticais dos quais o professor não gosta).

Em um primeiro momento pode parecer estranho colocar neste tópico um enunciado que fala sobre não gostar de alguns conteúdos gramaticais, “Não gosto das orações coordenadas e subordinadas dos 8º e 9º anos porque são muito complexas para os alunos aprenderem o sentido das conjunções”, como é o caso de (92). No entanto, pode haver uma forte relação entre as duas coisas. Não gostar de língua portuguesa é um sentimento presente também na vida de muitos alunos.

Não é incomum pessoas em geral dizendo isso. Do discurso em questão saltam sentidos muito relevantes. Há um desgosto pelas orações, por todas elas: coordenadas e subordinadas. Por qual razão? Por causa de um outro conteúdo: conjunções, que seriam a fonte do problema. Se as orações são “dos 8º e 9º” anos, as conjunções e seus sentidos são usadas pelas crianças desde bem cedo, no cotidiano familiar, e na escola. O equívoco com relação aos conteúdos já sinaliza outros problemas.

O discurso evidencia a paráfrase com interdiscursos mais antigos (não gosto de português) de outros sujeitos. Polissemicamente, aparecem novos elementos para “compor” o discurso: “porque são muito complexas para os alunos aprenderem o sentido das conjunções.”. Pode-se destacar uma conjunção que oscila entre ser causa ou explicação que não explica nem justifica o “não gosto de orações”. O discurso não deixa clara a questão de “complexas”, seriam todas as orações? Isso seria para o menino que brinca de bola e de carrinho? Ou para a menina que vai à quadra, mas não quer jogar futebol?

Ainda em (92) “para os alunos aprenderem o sentido das conjunções”, o verbo aprender é o núcleo do predicado verbal, isso significa que o assunto trabalhado aí recai sobre ele, a ação de aprender. O objeto mais evidente para completar o sentido de aprender seria “o que não se sabe”. Por interagir e se comunicar bem antes de ir para a escola, não é aceitável que os alunos não saibam o sentido das conjunções. Então o próprio discurso se encarrega de explicitar uma das causas mais prováveis para a problemática em questão: “E não possuo uma metodologia que seja capaz de ensiná-los”.

O conectivo “E” soma os problemas levantados anteriormente ao que passa a ser apresentado: o professor não possui uma metodologia. Ele não tem. Isso está no discurso, em que é usada a primeira pessoa gramatical para o verbo “possuir”. Não é o sistema, não é a escola, não é o referencial teórico, é o

professor. O porquê de ele não ter não está em questão no discurso.

No mesmo enunciado, o relativo “que” exercendo a função sintática de sujeito passa a desempenhar a função de sujeito do verbo “ser” (capaz). Considerando que a metodologia seria o “como fazer”, haveria a necessidade de alguém fazendo, um profissional usando a metodologia com a finalidade de ensinar. Porém o que ocorre é uma transferência da ação de sujeito do verbo para outro elemento, isto é, o sujeito que “não gosta de orações porque são complexas para aprender conjunções e não possui metodologia” transfere seu papel a outro, mesmo que o outro não tenha os atributos necessários para a função proposta: ensinar.

Como o enunciado (92), o (93) e o (76) repetem que “O que falta é metodologia”. Em (94), o discurso enuncia que alguma que há, “É preciso melhorar”. O que se confirma pelo efeito de sentido de (96), “nem sempre consigo trabalhar de forma contextualizada.”, o verbo conseguir seria a ação posterior ao esforço da tentativa. A tentativa existiu, mas o professor, representado pela primeira pessoa do plural, “não conseguiu”. A tentativa falhou. Não houve o “como” eficiente para fazê-la funcionar.

Em (98) “a gramática deveria ser ensinada dentro do texto.”, o verbo “deveria” produz um efeito de sentido entendido como não está sendo. Novamente há a ausência do “como” fazer isso. Embora as teorias estejam representadas pela nomenclatura característica, a prática não se efetiva. O que pode ser justificado por meio do enunciado (99), “o referencial teórico que norteia o trabalho do professor não é bem estruturado, deixando a desejar”. Um referencial teórico precisa ser seguido de uma maneira de fazê-lo funcionar, o que o tornaria “bem estruturado”. E poderia levá-lo a efetivar as novas propostas de trabalho gerando os resultados esperados.

Em (100), é exposto sobre a dificuldade de “Conciliar o ensino dos eixos temáticos.”, o que permite a interpretação de não haver a disponibilidade de uma metodologia para isso. Já em (101) “não me lembro detalhes, mas no estágio apoiavam atividades voltadas para o texto.”. “apoiar” não significa oferecer metodologia, ter sido conhecida ou trabalhada. “detalhes”: poderiam ser os procedimentos organizados metodicamente, mas não foi marcante, já que não foi registrado como uma prática pertencente à formação docente: “Não me lembro.”. No enunciado (102) a expressão “mais tradicional.” vem produzir um sentido de metodologia ultrapassada, voltada à repetição de exercícios descontextualizado voltado apenas a questões de falar/escrever certo ou errado.

3.13 DISCURSO SOBRE DEFESA DA GRAMÁTICA NORMATIVA

(103) “Sou fruto do ensino errôneo do “Não à gramática”. Só produzíamos textos não havia Gêneros e nem Reescrita.” (qhf. f.07, p.08, q. 38)

(104) “De acordo com o nível social a valorização da norma culta é maior.” (qhf. f.03, p.09, q. 39)

Nesse discurso, (103) o ensino de gramática é considerado certo e negar esse estudo a um aluno é

considerado um erro. No entanto, a situação não se restringe apenas a esse explícito. O que é negado não é simplesmente o ensino, o estudo ou o trabalho, mas a própria gramática é quem recebe o não: “Não à gramática”, ou seja, é tratada nesse discurso como um elemento vivo, com quem se pode estabelecer uma comunicação.

Conforme dito anteriormente, o termo gramática foi usado pelo sujeito com a conotação de gramática normativa, estendido ao português padrão ou norma culta. Nesse sentido, o enunciado (104), “De acordo com o nível social a valorização da norma culta é maior.”, pode ser interpretado como associação da valorização da norma culta pelas classes mais altas. A palavra nível, à semelhança do que ocorre com “qualidade” é sempre associada a positivo, elevado. Do mesmo modo como as qualidades negativas não são consideradas “qualidade”, nível mais baixo ou desprestigiado não é nível.

Desse modo, o efeito de sentido produzido em (104) pode ser entendido como uma proporção entre nível social, ou situação econômica, e valor da norma culta, isto é, quanto mais baixa for a classe econômica, menos valorizará a norma culta.

3.14 DISCURSO SOBRE RESISTÊNCIA À GRAMÁTICA NORMATIVA

- (105) “Trabalho, mas não gosto, na verdade, gosto de trabalhar gramática com os textos produzidos pelos alunos.” (qhf. f.01, p.10, q. 53)
(106) “gramatiquice pura.” (qhf. f.05, p.08, q. 36)
(107) “Não tínhamos aulas relacionadas a gramática.” (qhf. f.19, p.07, q. 32)

Em (105), “Trabalho, mas não gosto”, nota-se que o “não gostar” do professor, em relação à gramática é maior do que sua ação de trabalhar, uma vez que o uso da conjunção adversativa, como já foi dito anteriormente, divide o período em níveis de importância e aquilo que se diz antes do conectivo recebe uma carga de valor bem menor.

No mesmo enunciado, ocorre uma retificação, uma tentativa de contornar o ato falho de se afirmar não gostar de algo que compõe o conjunto de elementos com que trabalha. O uso da expressão “na verdade”, trazendo agora uma declaração diferente. Se agora está “na verdade”, o dito anterior então não era ou não poderia ser verdadeiro. O discurso passa a se efetivar por meio de termos que remetem à linguística, do lado daquilo que é apontado como a verdade. E a partir desse momento, na construção, o professor gosta de “trabalhar gramática, com os textos produzidos pelos alunos.”, ou seja, da “nova forma”. O efeito de sentido desse discurso pode ser interpretado como uma mudança teórica ou de forma de trabalho tão intensa que foi capaz de mudar os sentimentos do professor em relação à gramática: de “não gosto” a “gosto”.

No enunciado (106), “gramatiquice pura.”, pode-se perceber um sentido pejorativo relacionado às questões gramaticais, por meio do uso do termo “gramatiquice, que vem sendo usado, na atualidade, sempre

em tom de crítica e reprovação quanto aos estudos voltados para a gramática normativa.

Em (112), o enunciado “Não tínhamos aulas relacionadas a gramática.”, faz referência aos conteúdos trabalhados na graduação de Letras. Nesse sentido, pode-se notar uma certa rejeição - e até mesmo exclusão - ao que se refere a estudos gramaticais da norma culta, de forma tal que o curso de formação de professores de língua portuguesa não faz referência a esses estudos.

3.15 DISCURSO SOBRE ENSINO SE DESTINAR APENAS A CONCURSOS

(108) “percebo que a escola tem ensinado para a Prova Brasil (E.F.) e Enem (Médio)” (qhf. f.07, p.07, q. 57)

(109) “o ensino volta-se à avaliação e deixa de se processar como aprendizagem contínua e necessária ao conhecimento da fase em questão.” (qhf. f.07, p.07, q. 57)

(110) “O ENEM tornou-se uma avaliação que trabalha apenas a competência de ler e interpretar. Já não se tem o cuidado de saber se o participante conhece a estrutura de sua língua.” (qhf. f.10, p.012, q. 57)

(111) “os professores ficam condicionados a ensinar o aluno a ser aprovado no concurso.” (qhf. f.12, p.13, q. 57)

(112) “Não tínhamos aulas relacionadas a gramática.” (qhf. f.16, p.08, q. 36)

Diante da problemática do trabalho com a língua portuguesa na escola, algumas situações são levantadas pelo professor de português. Questões que, de certa forma parecem prejudicar ainda mais o andamento do trabalho, já que os enunciados soam como reclamações.

Em (108), uso do verbo “percebo” produz um efeito de sentido de percepção de algo que não está totalmente declarado, mas é notado pelo professor. Não está declarado porque os objetivos da escola, ou do trabalho com língua portuguesa deveriam ser outros. E isso não acontece uma vez ou outra, mas a locução “tem ensinado” permite o sentido de continuidade. O enunciado ainda apresenta a finalidade do ensino de algum tempo para cá – que não é determinado no discurso: “a Prova Brasil (E.F.) e Enem (EM)” Além disso, o sujeito apresentado para o verbo ensinar é “a escola”, o que produz um sentido de profissionais da educação em geral – direção, coordenação e professores, todos envolvidos nesse mesmo processo.

Tal questão é retomada no enunciado (111) “os professores ficam condicionados a ensinar o aluno a ser aprovado no concurso.”, porém de forma mais voltada à atividade dos professores, sendo colocados como sujeitos da locução “ficam condicionados”. No entanto, não na função de agentes, mas de sujeitos pacientes desse processo, ou seja, sujeito “sofrendo” a ação. É deixado em aberto quem é o agente desse “condicionamento” nesta sociedade de disputa por força e poder.

Nesse sentido o profissional da linguagem está ocupando uma posição de sujeito, da ação de ensinar, sem, portanto, poder agir como gostaria. Outro ponto relevante, em (111) é o uso de “condicionados” que produz um efeito de sentido de atitude mecânica, mais direcionada a treinamento de animais por meio de exercícios repetitivos a fim de atender às expectativas de um treinador sem poder ou direito de reflexão.

O enunciado (109) produz um efeito de justificativa para as queixas do sujeito com relação à redução da finalidade do ensino de línguas e algumas possíveis consequências disso: “o ensino volta-se à avaliação e deixa de se processar como aprendizagem contínua e necessária ao conhecimento da fase em questão.” O uso da expressão “deixa de se processar” fala pela oposição. Se “deixa de”, significa que já foi de outro modo, em algum momento, algo relacionado a uma “aprendizagem contínua e necessária”

O enunciado (110) complementa o anterior: “O ENEM tornou-se uma avaliação que trabalha apenas a competência de ler e interpretar. Já não se tem o cuidado de saber se o participante conhece a estrutura de sua língua.” A palavra “apenas” produz um sentido voltado a enfatizar o que é considerado redução do trabalho com linguagem. No discurso há uma insatisfação quanto a isso, o que se permite interpretar que o professor desejava fazer mais, produzindo um sentido que de há mais a se fazer.

Em “Já não se tem o cuidado de saber se o participante conhece a estrutura de sua língua” Por meio do uso do termo “Já”, é percebido que houve um tempo em que esse “cuidado” era observado, mas isso se perdeu. O pronome “sua” produz um efeito de sentido responsabilizador, ou seja, a língua recebe como principal característica pertencer ao falante. Se é dele, ele é “obrigado” a conhecer sua estrutura.

3.16 DISCURSO SOBRE OBSTÁCULOS IMPOSTOS AO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

- (113) “Os professores conhecem as teorias, não as praticam devido às exigências técnicas.” (qhf. f.07, p.05, q. 19)
- (114) “pois somos manipulados pela direção da escola.” (qhf. f.01, p.04, q. 17)
- (115) (rede municipal de ensino) “Muito centralizadora, até o PPP da escola que deve haver participação *já* do professor já vem pronto,” (qhf. f.02, p.01, q.01)
- (116) (diante de sugestão do professor) “Dificultam e não valorizam muito.” (qhf. f.02, p.04, q. 17)
- (117) “gostaria de trabalhar menos conteúdos com mais qualidades.” (qhf. f.10, p.06, q. 26)
- (118) “(dificuldade) Em entender orações coordenadas e subordinadas. Porque o professor não conseguia explicar.” (qhf. f.11, p.11, q. 48)
- (119) “A escola quer resultado, mesmo que fictício: Não Reprovação.” (qhf. f.07, p.05, q. 21)
- (120) “pena que nunca conseguimos desenvolver todos os conteúdos.” (qhf. f.01, p.06, q. 26)
- (121) “retirar os velhos paradigmas instaurados nos alunos e na própria escola.” (qhf. f.04, p.09, q. 41)
- (122) “Salas numerosas” (qhf. f.07, p.01, q. 01)
- (123) “orações coordenadas, ou melhor, subordinada. Análise sintática, de modo geral, é caótico.” / “no meu caso, talvez porque não gosto; no caso dos alunos porque envolve muitos conteúdos.” (qhf. f.01, p.10, q. 50)
- (124) “são suficientes, mas falta tempo hábil para colocá-los todos em prática.” (qhf. f.05, p.06, q. 26)
- (125) “há aqueles gêneros textuais que nunca são usados na vida real” (qhf. f.05, p.06, q. 27)
- (126) “São conteúdos em excesso, que não são bem trabalhados por ser muitos.” (qhf. f.03, p.06, q. 27)
- (127) “Os conteúdos já vem predeterminados pela secretaria da educação. Algumas adaptações são feitas com auxílio de avaliação diagnóstica.” (qhf. f.11, p.03, q. 10)

Outros obstáculos ao trabalho com língua são levantados pelo discurso do sujeito professor de língua portuguesa. A falta de liberdade para desenvolver seu trabalho conforme sua opinião de especialista é um

dos problemas que do discurso pode-se depreender, conforme se observa em (113), “não as praticam devido às exigências técnicas.” e também em (114) “pois somos manipulados pela direção da escola.” No primeiro caso, a construção mais velada, trabalha o sentido mais nas entrelinhas, no implícito, já no segundo o conectivo “pois” apresenta um sentido de causa para a problemática. E a causa citada é a manipulação realizada pela direção da escola, que controla, manda no professor, obrigando-o a ter as práticas que convêm à instituição ou a seus representantes pelos motivos que lhes convenham.

No mesmo enunciado, a palavra “manipulados” produz um efeito de sentido devastador na imagem do professor, que passa da qualidade de especialista no assunto para um elemento cujas ações são anuladas e controladas por uma mão, que, como mão, traz consigo um corpo, e obviamente uma cabeça que pensa, planeja ações de acordo com a própria vontade e finalidade, usando o professor.

No discurso sobre a rede municipal de ensino, o sentido é de desabafo: “Muito centralizadora, até o PPP da escola que deve haver participação *já* do professor já vem pronto,”. O delimitador “até” produz um efeito de sentido generalizador, ou seja, se isso é assim, todo o resto é também. O demarcador temporal colocado anteriormente e riscado salta refletindo a pressa em expor um fato que incomoda demais. Como se houvesse um atraso em se manifestar contra isso, contra esse absurdo, o tempo dessa reclamação deveria ter sido demarcado antes, há tempos.

Em (116), é denunciado que, diante de sugestão do professor, “Dificultam e não valorizam muito.” Esse profissional merece mais valor, “muito” valor. Anseia por um trabalho pautado em suas escolhas. O que fica demarcado em (117) pelo uso do futuro do pretérito, que pressupõe uma condição para que a ação se efetive: “gostaria de trabalhar menos conteúdos com mais qualidades.”, “se tivesse direitos”, ou “se tivesse autonomia para tanto”. E, como o futuro do pretérito necessita de uma condição, no discurso, inexistente, o desejo não se realiza e a problemática apresentada permanece.

Outro fator problema que salta do discurso é a falta de metodologia ou de didática eficiente para o trabalho com a linguagem, em alguns casos. No enunciado (118), a consequência, (dificuldade) “Em entender orações coordenadas e subordinadas” resulta da causa de. “o professor não conseguia explicar.”, efeito de sentido que salta do uso do conectivo subordinativo causal “porque”.

Em (119) “A escola quer resultado, mesmo que fictício: Não Reprovação.”, a máscara cai num salto em que o sentido de engano, de falsa imagem, de situação irreal que pode ser depreendido do uso de “fictício” por sua historicidade. Na ficção representa-se o enredo que se desejar. As realizações seguem o curso da conveniência de agradar ao público. A aprovação agrada. Agradaria mais se os resultados fossem verdadeiros, porém, como o resultado positivo é o que importa, “mesmo que” “ainda que”, “embora”, é oferecida ou imposta a concessão, “permissão para enganar o público”, é outorgado ou “entregue o direito de aprovação independente de resultados”.

Diversos fatores, relacionados ao sistema escolar, ou política educacional prejudicam o trabalho.

Alguns exemplos são a questão tempo presente no discurso, em (120) “pena que nunca conseguimos desenvolver todos os conteúdos.” vem com um efeito de sentido de lamentação: “pena”. Confirmada em (124): “falta tempo hábil”. Em (122) “Salas numerosas”, é produzido o sentido de número superior ao que seria adequado para a efetivação de um bom trabalho.

No enunciado (127), os exemplos de problemas voltam-se ao conteúdo: “Os conteúdos já vêm predeterminados pela secretaria da educação”. O efeito de sentido de “predeterminados”, determinados por antecipação, pode ser notado como uma crítica ao órgão que os predetermina. Determinados antes de passar pela mão daquele que deveria ser considerado o especialista, o profissional que trabalha com a linguagem em sala de aula, o chamado “ensino”. Ele deve fazer a obra com as ferramentas e materiais que outro escolheu, ele “que se vire” se não forem as ferramentas de que precisa e nem o material adequado, pois a questão está determinada, ordenada e por antecipação. Sua decisão de especialista não vale nada. É nula.

Em (123), “orações coordenadas, ou melhor, subordinada. Análise sintática, de modo geral, é caótico.” / “no meu caso, talvez porque não gosto; no caso dos alunos porque envolve muitos conteúdos.”, salta a confusão causada pela falta de domínio do conteúdo, em que se confunde até os nomes dos conteúdos que compõem a grade curricular: “orações coordenadas, ou melhor, subordinada”.

Tal confusão se acentua pelo efeito de sentido produzido por “caótico”, já que caos é sinônimo de confusão, total desordem: “Análise sintática, de modo geral, é caótico.”. Irônico é que a sintaxe está relacionada à disposição dos elementos na frase, ou na oração, bem como à relação entre os termos, o que requer ordem, organização. No discurso, até a causa para o insucesso oferece dúvida: “talvez porque não gosto”, pode ser por isso, mas também pode ser por algum outro motivo não abordado explicitamente. Já as dificuldades, “no caso dos alunos porque envolve muitos conteúdos.”, ou seja, os conteúdos não são escolhidos/divididos/organizados adequadamente.

Em (125), o problema é percebido pelo efeitos de sentido não relacionado a nenhum sujeito: não existe responsável. Não existe sujeito para a ação que produziu essa problemática. Não é pessoal. O verbo utilizado é impessoal. O conteúdo é que não está relacionado à “vida real”. Está fora da realidade, é um estranho, já que “nunca são usados na vida real”.

No enunciado (126), é somada à questão do conteúdo ainda a quantidade excessiva, que retomará o fator tempo hábil inexistente. “São conteúdos em excesso, que não são bem trabalhados por ser muitos.”. Outra parcela nessa soma de fatores nocivos ao bom resultado do trabalho com língua está no enunciado (121). Novamente o “velho” salta como algo que se deve combater, extinguir. “retirar os velhos paradigmas”.

3.17 DISCURSO QUE EFETIVA AS MARCAS DA MUDANÇA DE TRABALHO ESPERADA

- (128) “Minhas concepções vêm mudando ao longo dos anos graças às leituras e observações da minha realidade.” (qhf. f.15, p.09, q. 30)
- (129) “No início tive de estudar muito, pois não tinha o domínio da gramática (acho que ainda não tenho)./ Não tinha o hábito de construir meu material de trabalho. / agora já o faço com mais clareza.” (qhf. f.10, p.09, q. 40)
- (130) “Bastante difícil porque as concepções de ensino com as quais entrei na faculdade ainda estavam muito arraigadas em mim. E as novas concepções ainda não haviam se consolidado.” (qhf. f.15, p.09, q. 40)
- (131) “No começo ensinei como aprendi. Depois foi alterando.” (qhf. f.09, p.09, q. 40)
- (132) “Percebi que ensinar língua portuguesa não é apenas ensinar as normas gramaticais.” (qhf. f.12, p.09, q. 39)
- (133) “houve mudanças, pois os livros estão melhores” / “há a inserção das mídias” / e também “os professores estão procurando por formações” (qhf. f.03, p.12, q. 56)
- (134) “Não (houve), o livro didático ainda é a base da aprendizagem, a gramática estruturalista e descontextualizada,” (qhf. f.13, p.12, q. 56)
- (135) “Hoje não basta apenas decorar as regras gramaticais como era feito anteriormente.” (qhf. f.12, p.12, q. 56)
- (136) “hoje já estão trabalhando um pouco mais com textos, antes era mais a gramática mesmo.” (qhf. f.01, p.12, q. 56)
- (137) “Trabalha-se, hoje, mais com textos.” (qhf. f.02, p.12, q. 56)
- (138) “Hoje já consigo ter um trabalho voltado ao ensino de da língua por meio dos textos, partindo da oralidade para a escrita.” (qhf. f.05, p.01, q. 02)
- (139) “Hoje é mais voltado para as práticas de leitura.” (qhf. f.06, p.12, q. 56)
- (140) “Hoje não basta apenas decorar as regras gramaticais como era feito anteriormente.” (qhf. f.12, p.12, q. 56)
- (141) “Alguns defendiam o ensino tradicional de gramática, outros defendiam o ensino de maneira contextualizada.” (qhf. f.12, p.08, q. 36)
- (142) “em alguns momentos optamos pela mudança da prática de ensino.” (qhf. f.02, p.02, q.05)
- (143) “a maioria dos professores de língua portuguesa ainda privilegiam o ensino de gramática.” / “e o ENEM privilegia mais a leitura e produção de texto.” (qhf. f.01, p.13, q.57)
- (144) “Já foi pior, mas sabe-se que ainda não é o adequado.” (qhf. f.03, p.07, q. 31)

Diante dos resultados insatisfatórios obtidos com as aulas de língua portuguesa, os olhares se voltaram na direção de busca por novas formas de se efetuar o trabalho. Surgiram apontamentos, concepções sugerindo algumas mudanças, até que observou-se o aparecimento de dois extremos: “gramática”, ou ensino tradicional, “linguística”, ou ensino contextualizado. No enunciado (128), em meio ao universo que tudo isso atinge, passa-se a restringir, por meio do uso do pronome possessivo, as concepções preocupando-se apenas com a realidade local: “Minhas concepções”; “minha realidade”.

Observa-se ainda que o conjunto pessoal de concepções do sujeito encontra-se em processo de mudança há tempos e tempos— “vêm mudando ao longo dos anos”. Esse fato, a mudança lenta e gradativa, se deve a dois fatores, especificamente: “leituras” e “observações da minha realidade”. O professor estuda, lê e faz a isso a junção da realidade de seu trabalho, seus alunos, sua comunidade, sua história. Nenhum sistema (profissional, de formação ou político) tem gerado a mudança, ele é colocado como agente da ação de mudar, ainda que gradativa e lentamente: “graças às leituras e observações da minha realidade.” Embora, não se projete como tal, em primeira pessoa, no entanto as leituras são feitas por ele da mesma forma que quem observa é ele.

No enunciado (129), a mudança aparente diz respeito à autoria do professor em relação ao seu

trabalho, o professor constrói, no presente, as ferramentas necessárias aos seus objetivos. O que não conseguia fazer antes. Novamente, em (130), é retomada a questão das “concepções” sob dois ângulos, o do antes e o do depois, demarcando uma divisão do ensino e sua realização dividida em dois blocos. Confirma-se também a relação da linguística com o novo: “E as novas concepções ainda não haviam se consolidado.” O uso da palavra “ainda” produz um efeito de sentido de adiamento, de tardio, de atraso de algo que já deveria ter ocorrido.

Em (131), o discurso também confirma a ocorrência da mudança. O uso da palavra “depois” produz um sentido de um determinado ponto, ou fato, ou ocorrência de algo que tenha sido o marco da mudança. Depois de quê? Qual foi o ponto específico que antecedeu a mudança? Que se fixou como muro entre o antes e o depois? Seria esse “elemento” o mesmo que pode ser colocado como agente da ação comunicada em “foi alterando.”, já que para essa ação passa a ser usada a terceira pessoa do singular: ele, “alguém”.

Por meio do enunciado (132), observa-se que houve um tempo em que o ensino de língua portuguesa se restringiu ao ensino de “normas gramaticais”, - pelo menos para quem esteve envolvido no ensino deste professor. Em algum momento, ele “percebe” que há algo mais. Outra marca da mudança e da divisão dos envolvidos no trabalho com língua portuguesa está em (141), representado pelos indefinidos “alguns” e “outros”.

O uso de “defendiam”, no mesmo enunciado, produz um efeito de sentido muito relevante para esse estudo. Defender é sinônimo de proteger, prestar socorro. Ninguém, nenhum elemento que não esteja correndo riscos precisa ser defendido. Nesse sentido, o ensino tradicional de gramática estava sendo relegado a uma situação de risco, ou de ser riscado, eliminado. Concomitantemente, acontecia o mesmo com “o ensino de maneira contextualizada.”. Pode-se concluir que ambos estavam sendo “atacados” “postos em risco” Ataques simultâneos acontecem em uma luta, ou em uma briga ou em uma guerra.

Em (133), declara-se: “houve mudanças” e a causa de se poder afirmar isso é o uso do conectivo “pois” e seus efeitos de sentido, seguido de exemplos concretos que funcionam como argumentos. “os livros estão melhores” / “há a inserção das mídias” / e também “os professores estão procurando por formações”. Em (134), o discurso se confirma pela negação: “Não (houve), o livro didático ainda é a base da aprendizagem, a gramática estruturalista e descontextualizada.”. Para que essa “permanência” do livro didático seja apontada como demarcador de preservação do mesmo, é preciso que tenha havido mudança pelo menos “na cabeça” de um professor, se houvesse apenas “o mesmo”, o de sempre, não se poderia nem achar estranho. Outra crítica: “a gramática estruturalista e descontextualizada” só pode ser citada porque existe outra prática, a oposta. Desse modo, esse discurso acaba por confirmar que há mudança em alguma parte e que há divisão de dois grupos.

Em (135), (136), (137), (138), (139) e (140) ocorre o uso do advérbio “hoje” para demarcar temporalmente algumas práticas em oposição às de “ontem”, ou seja, presente X passado. Em (135) e (140),

novamente o efeito de sentido de um “muro divisório entre essas duas fases, esses dois lados pelo uso de “anteriormente” – Anteriormente a que? O que se repete em (136) com o uso de “antes” – Antes de quê?

No entanto a mudança ainda não é completa. Enfrenta-se uma fase de transição, que não está ocorrendo em paz. Há queixas, insatisfações, titubeamentos, instabilidades e confrontos. Em (142), percebe-se que os professores ora optam pela mudança, ora não. “em alguns momentos optamos pela mudança da prática de ensino.”. Não há ainda um posicionamento efetivo, uma convicção que possa firmá-lo.

Em (143) “a maioria dos professores de língua portuguesa ainda privilegiam o ensino de gramática.” / “e o ENEM privilegia mais a leitura e produção de texto.”, há outra confirmação de mudança, de dois grupos e de falta de consenso. Detalhe é que se o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - tem a força de privilegiar “a leitura e produção de texto”. Em nosso contexto social de democracia, quem está do lado oposto é o grupo mais forte, ou seja, “a maioria”. Mede-se força, há confronto.

No enunciado (144) além da marca de mudança e divisão em dois grupos, salta um julgamento de valor: “Já foi pior, mas sabe-se que ainda não é o adequado”. No enunciado é reafirmada a mudança e a demarcação de dois grupos, (o “pior” e o “não adequado”) e a conclusão a que se chega é a de que mudou sim, mas não se resolveu o que era preciso, necessário.

3.18 DISCURSO QUE CONFIRMA A DIVISÃO IMPOSTA: GRAMÁTICA X LINGUÍSTICA

(145 “Alguns defendiam o ensino de linguística e outros o ensino apenas de gramática.” (qhf. f.12, p.08, q. 37)

(146) “Engloba gêneros textuais diversificados, compreensão e análise linguística e por fim a produção textual. No final tem um encarte com a gramática.” (qhf. f.05, p.07, q. 30)

(147) “Alguns defendiam o ensino tradicional de gramática, outros defendiam o ensino de maneira contextualizada.” (qhf. f.12, p.08, q. 36)

Com o desenvolvimento dos estudos da/sobre linguística, a concepção de língua foi mudada sob diversos aspectos, e algumas práticas de trabalho com língua na escola, por consequência, precisaram passar por transformações. Obviamente, se o objeto do trabalho se transforma, ou passa a ser visto sob outros ângulos, as formas de lidar com ele também precisam se transformar. A questão é que esse processo gerou um “pêndulo em movimento”, que vai de um extremo ao outro. À medida que esse pêndulo foi se movendo, algo o fez ganhar mais peso, mais força. Como ele se move sobre a areia, que é o ensino de língua portuguesa na escola, com o peso, seu movimento foi abrindo uma vala, que, à medida que foi se aprofundando, tornou-se um abismo posicionando de um lado a “gramática”, de outro a linguística.

Nos enunciados (145) e (147) pode-se perceber a existência dos dois domínios independentes ou isolados um do outro e o confronto estabelecido entre eles é demarcado pelo efeito de sentido produzido pelo uso do verbo defender. Além disso, pode-se concluir ainda que ambos possuem seguidores, ou adeptos,

ou defensores: “Alguns” / “outros”.

Em (146), no discurso é relatado modelo de ensino que, em um primeiro momento, “Engloba gêneros textuais diversificados, compreensão e análise linguística e por fim a produção textual” – o modelo do que é considerado ensino embasado nas teorias linguísticas; já em um segundo momento, ou em último momento, já que isso vai ocorrer depois do “fim” – “e por fim a produção textual” e só então – “No final tem um encarte com a gramática.”, ou seja, os estudos gramaticais, que, teoricamente, deveriam “ser contextualizados” aparecem fora de contexto, em uma espécie de anexo no final do livro e do trabalho. Desse modo, pode-se dizer que há uma “pseudo-linguística” sendo explorada e propagada.

No enunciado (147), “Alguns defendiam o ensino tradicional de gramática, outros defendiam o ensino de maneira contextualizada.”, ocorre algo semelhante ao que é analisado no início deste tópico, porém de maneira invertida. Há a representação da linguística pela expressão que tem sido sua marca, “ensino de maneira contextualizada.” Substituindo o termo e confirmando o equívoco do momento em relação ao ensino, em que “os estudos gramaticais deveriam ser contextualizados”.

3.19 DISCURSO SOBRE TEORIAS TIDAS COMO LINGUÍSTICAS

- (148) “Minha formação foi muito boa, pois o enfoque foi a análise linguística.” (qhf. f.11, p.07, q. 32)
- (149) “É apresentar a língua em sua estrutura mas sobretudo o discurso, sua análise, interpretação e sentido.” (qhf. f.07, p.09, q. 42)
- (150) “A língua é observada em situação de uso, materializando-a e destacando sua prática.” (qhf. f.10, p.12, q. 56)
- (151) “É ensinar os usos da língua oral e escrita, os enunciados concretos.” (qhf. f.05, p.09, q. 42)
- (152) “É favorecer o educando com a oportunidade de conhecer sua língua materna em sua estrutura, discurso e sentido.” (qhf. f.07, p.08, q. 34)
- (153) “Ler e interpretar o mundo a sua volta, ensinar o aluno a escrever as várias leituras que ele faz. Mostrar aos alunos que eles são capazes de ler e entender... ao produzir diferentes gêneros textuais e a reestruturá-lo não é tarefa fácil, mas possível.” (qhf. f.08, p.08, q. 34)
- (154) “O ensino de língua portuguesa é de fundamental importância, pois por meio dela interagimos e agimos sobre o outro”. (qhf. f.01, p.09, q. 43)
- (155) “O ensino de língua portuguesa é de fundamental importância, para nós brasileiros, ~~pois~~ por meio dela interagimos e agimos sobre o outro.” (qhf. f.01, p.10, q. 43)
- (156) “Havia muitas aulas de linguística, agora como ensinar linguística na escola eu não lembro.” (qhf. f.01, p.08, q. 37)
- (157) “É fundamental para subsidiar o ensino de língua.” (qhf. f.02, p.12, q. 54) / (vista na graduação) “especialmente sobre variações.” (qhf. f.02, p.08, q. 37)
- (158) “É muito importante pelas formas de variações e possibilidades de análise de texto.” (qhf. f.02, p.12, q. 54)
- (159) “Para se compreender a língua portuguesa há que se compreender a linguística.” (qhf. f.05, p.12, q. 54)
- (160) “Auxilia na compreensão de vários termos que utilizamos no ensino da língua portuguesa.” (qhf. f.08, p.12, q. 54)
- (161) “É uma ciência que contribui significativamente para os estudos das ciências humanas e sociais.” (qhf. f.03, p.12, q. 54)
“Importante.” (qhf. f.16, p.12, q. 54)
- (162) “Para a escola é apenas ensinar a Língua Padrão, sua estrutura, deixando a fala como 2º plano.” (qhf. f.07, p.12, q. 54)
- (163) “Ela é importante.” (qhf. f.09, p.12, q. 54)

- (164) “É um campo de estudo da linguagem que analisa a língua a partir das situações de uso.” (qhf. f.10, p.12, q. 54)
(165) “É uma ferramenta contra o preconceito linguístico.” (qhf. f.12, p.12, q. 54)
(166) “Especialmente sobre a questão do preconceito.” (qhf. f.02, p.12, q. 55)
(167) “compreendi como deveria ser ensinada a gramática, partindo do texto e usando o erro para a condução ao acerto.” (qhf. f.07, p.09, q. 39)
(168) “Linguística, Sociolinguística – língua / Fala” (qhf. f.07, p.08, q. 37)
(169) “Não me lembro, mas havia.” (qhf. f.09, p.08, q. 37)
(170) “da sua importância no estudo das línguas.” (qhf. f.08, p.08, q. 37)

Apesar do novo assustar um pouco, em nossa cultura, há uma ânsia por ele. Como se pudesse trazer a solução para todos os problemas conhecidos em determinada área. Nesse sentido, há uma forte tendência em se apegar a ele embasado mais no que dele se espera do que naquilo que realmente é. Esse fator, aliado à rasa fundamentação teórica tem produzido muitos equívocos quanto aos domínios de diversas disciplinas linguísticas. O equívoco já começa nesse ponto, ao se tratar a linguística como algo único.

No enunciado (148), “Minha formação foi muito boa, pois o enfoque foi a análise linguística.”, o uso do conectivo causal “pois” produz um sentido que confirma o parágrafo anterior. A causa da afirmativa de uma “formação foi muito boa” é o fato de ter tido um (1) enfoque, representado pelo artigo definido “o” (enfoque determinado, o único)- foi “a análise linguística.”

Em (149), ao ser projetado no que Pêcheux definiu como “formação imaginária”, o sujeito diante de seu “outro”, naquele momento uma pesquisadora em AD, parece preocupar-se com o que “deve ou não ser dito”. Nesse processo, o efeito de sentido que salta é uma miscelânea entre a linguística de Saussure, “estrutura”, e tópicos da Análise de Discurso, “discurso sua análise, interpretação e sentido”. É observável ainda, que a parte do período que recebe maior valor, situada após a conjunção adversativa, é a AD, ciência que ampara a linha de pesquisa do “outro” em questão. Desse modo, o sujeito fica posicionado como alguém que se obriga a adotar as teorias da AD, o que sugere a aparente aceitação do novo oferecido, sem o menor domínio teórico. O que se repete em (152): (É favorecer o educando com a oportunidade de) “conhecer sua língua materna em sua estrutura, discurso e sentido.”

Em (150), confunde-se o trabalho do linguista em relação à gramática descritiva – “observada” - com o trabalho de professor. “A língua é observada em situação de uso, materializando-a e destacando sua prática.” Em (151), esse equívoco se repete “É ensinar os usos da língua oral e escrita, os enunciados concretos.” O mesmo acontece em (165), “É um campo de estudo da linguagem que analisa a língua a partir das situações de uso.”, em que a palavra “analisa” destoa do conceito pretendido.

No enunciado (154), há a adaptação de um conceito de língua sendo empregado para definir a importância da linguística para o ensino. “O ensino de língua portuguesa é de fundamental importância, pois por meio dela interagimos e agimos sobre o outro”. Em, (155) “pois por meio dela interagimos e agimos sobre o outro.” Confirmando o conhecimento do conceito referido, aparece uma segunda adaptação muito semelhante. Além disso, outra contradição pode ser percebida, neste contexto, enquanto se defende

o uso das “práticas hipoteticamente oferecidas pela linguística” no novo modelo de ensino, adota-se o conceito de LP como elemento que permite ação “sobre o outro”, ou seja, exercício de domínio, o mesmo domínio exercido pela elite com a supervalorização da norma culta.

Em (156), mesmo havendo “muitas aulas de linguística”, na graduação, passa-se a atribuir-lhe a função de conteúdo da grade curricular da escola: “agora como ensinar linguística na escola eu não lembro.”. Entendimento equivocado que pode ser continuado pelo efeito de sentido produzido por (159) em que a finalidade das aulas “se compreender a língua portuguesa” é antecedida de um pressuposto, uma condição: “há que se compreender a linguística.” Ou ainda, outro tipo de equívoco, como em (160), em que a linguística recebe a função de esclarecer sobre termos: “Auxilia na compreensão de vários termos que utilizamos no ensino da língua portuguesa.”

Outra alternativa da qual salta o sentido de falta de entendimento do que seja a linguística são os conceitos vagos, genéricos ou “fundamentados” apenas no uso de termos do campo semântico relacionado a ela. Como em (157): “É fundamental” / “especialmente sobre variações.”; (158) “É muito importante pelas formas de variações e possibilidades de análise de texto.”; (161) “contribui significativamente para os estudos das ciências humanas e sociais.”; (162) “Importante.”; (163) “Para a escola é apenas ensinar a Língua Padrão, sua estrutura, deixando a fala como 2º plano.”, (164) “Ela é importante.”; (169) “Linguística, Sociolinguística – língua / Fala”; (170) “Não me lembro, mas havia.” (na graduação) e (171) “da sua importância no estudo das línguas.”

Uma marca forte imposta como conceito de linguística pelo senso comum pode ser exemplificada pelo efeito de sentido dos enunciados (166) “É uma ferramenta contra o preconceito linguístico.” e (167) “Especialmente sobre a questão do preconceito.” Nesse caso, a linguística é entendida como “objeto”, “ferramenta” na luta contra o preconceito, única e exclusivamente, ou só.

No enunciado (168), há o efeito de sentido que divulga a “nova” prática de ensino que tem sido considerada atributo da linguística, tendo o texto sempre como elemento central e ponto de partida: “partindo do texto”. Nesse contexto, não fica claro o que seria o “erro”. Percebe-se também uma certa contradição teórica entre a primeira e a segunda parte do enunciado, já que a primeira se enquadra no modelo de discurso do trabalho “moderno”, enquanto a segunda traz duas representações do ensino tradicional: “erro (errado)” “acerto” (certo”).

3.20 DISCURSO SOBRE O ESTADO DE CONFUSÃO QUE ASSOLA O PROFESSOR

(171) “há aqueles gêneros textuais que nunca são usados na vida real e que poderiam ser trabalhados só no Ensino Médio e são contemplados no Ensino Fundamental.” (qhf. f.05, p.06, q. 27)

Mediante a instabilidade vivenciada pelo professor no momento atual, têm sido observadas no discurso muitas marcas de estado de confusão instaurado. Seja em relação ao trabalho, ao posicionamento no momento do trabalho, aos conceitos assimilados e sobre o que se fundamenta. Enfim, tem havido uma desorientação visível nesse profissional que ora tende para um lado, ensino tradicional: “gramática”, ora tende para o outro, ensino contextualizado: “linguística”, ora mistura os dois sem conseguir conciliá-los.

Nesse sentido, o enunciado (172) produz um efeito de sentido de confusão desse profissional. Por meio desse sentido é possível se exemplificar como os conceitos estão desconexos e desordenados no arquivo do professor, que tem tentado se organizar agarrando-se a termos que remetem a um campo ou outro. Ao analisar (172), “há aqueles gêneros textuais que nunca são usados na vida real e que poderiam ser trabalhados só no Ensino Médio e são contemplados no Ensino Fundamental.”, alguns sentidos saltam. “gêneros textuais”: uma das marcas do “novo ensino”, por isso tem a “obrigatoriedade” de permanecer. Combate-se o ensino de conteúdos considerados desnecessários, então, no discurso isso é mencionado: “há aqueles gêneros textuais que nunca são usados na vida real/ e são contemplados no Ensino Fundamental.”. Até esse ponto, há coerência. Porém, se nunca são usados na vida, e a tendência atual é descartá-los, por que deveriam ir para o Ensino Médio? A questão é descartar o supérfluo ou trocá-lo de “depósito”; remanejá-lo? O efeito de sentido dessa troca permite a interpretação do seguinte modo: é desnecessário porque nunca será usado na vida, mas é termo da “linguística”, do “novo”, deve, pois, ser preservado!

3.21 DISCURSO SOBRE MARCAS DA LINGUÍSTICA PRESENTES NO TRABALHO COM LP

(172) “a leitura é sempre o começo e o fim de cada etapa, pois é com ela que os alunos aprendem.” (qhf. f.05, p.01, q. 02)

(173) “como professora de Língua Portuguesa trabalho com leitura de gêneros diversos, interpretação e produção de texto.” / “Gosto da sala organizada para as produções e trabalho bastante a oralidade por meio de apresentações e emissão de opinião.” (qhf. f.09, p.01, q. 02)

(174) “me baseio muito em seus ensinamentos (questões gramaticais) voltados ao texto.” (qhf. f.07, p.05, q. 18)

(175) “Ensinar a língua portuguesa sem menosprezar as variantes linguísticas, mas oportunizando, mostrando a utilidade do aprendizado da norma culta! (qhf. f.03, p.08, q. 43)

Uma das marcas mais recorrentes no ensino que se opõe ao chamado “tradicional” é a presença de texto como ponto chave de todo o trabalho. Nesse sentido, pretende-se buscar os possíveis sentidos no discurso sobre a presença da linguística no trabalho com língua portuguesa.

Em (173), o uso da palavra “sempre” confere à leitura uma presença constante nas aulas. Além disso, no enunciado é enfatizado que ela, “a leitura”, é “o começo e o fim de cada etapa”. O uso do conectivo “pois” traz o sentido da causa para tal procedimento: “é com ela que os alunos aprendem.” Nesse sentido, toda a responsabilidade de todo o aprendizado é depositada sobre “a leitura”.

No enunciado (174), há a conceituação da identidade de professor (a) de língua portuguesa: aquele

(a) que trabalha com a “leitura de gêneros diversos, interpretação e produção”, ou seja, quem não trabalha dessa forma não se enquadra nesse tipo de modelo profissional, não é professor. Essa é a forma a ser moldado. Outra marca do estudo moderno identificada no discurso é a valorização da “oralidade”.

O enunciado (175) não foge à regra desse modelo adotado na atualidade, embora o professor apresente-se menos inflexível quanto aos estudos gramaticais, uma vez que não se recusa a trabalhar com eles, os transporta para o texto: “voltados ao texto.” marca recorrente do trabalho “moderno”.

No enunciado (176), percebe-se uma tentativa de “junção” entre os dois pontos opostos: a “linguística” representada por “variantes linguísticas”, e a “gramática” representada por “norma culta”. Entretanto, esse posicionamento do professor não pode ser interpretado como evidência de sentido de equilíbrio entre os extremos. O efeito de sentido de “sem menosprezar as variantes linguísticas” fala pelo que não diz explicitamente: não haveria razão de se fazer tal observação caso não houvesse a ocorrência de menosprezo. O conectivo adversativo “mas” é marca evidente da existência de oposição. O que diz respeito à “norma culta” é colocado depois da conjunção. Em “mostrando a utilidade” há a declaração de que o ensino da norma culta, embora combatido pelo senso comum na atualidade, é possuidor de utilidade, já que essa é tão real que pode ser mostrada.

3.22 DISCURSO SOBRE A POSSIBILIDADE DE PONTO DE EQUILÍBRIO ENTRE OS DOIS EXTREMOS

(176) “Acredito que seja trabalhar a norma – padrão e as situações de uso da língua.” (qhf. f.10, p.08, q. 34)

(177) “É apresentar todo o repertório linguístico que está à disposição do aluno, os gêneros e tipologias textuais.” (qhf. f.10, p.09, q. 42)

(178) “É levar o aluno a explorar toda a sua potencialidade linguística e comunicativa a fim de conquistar espaço na sociedade, atuar com competência nos diversos papéis (demandados) sociais de sua vida. (qhf. f.13, p.08, q. 34)

(179) “É desenvolver competências comunicativas no aluno para que possa exercer sua cidadania de maneira eficaz.” (qhf. f.15, p.09, q. 42)

(180) “É um compromisso, pois ensino algo vivo que meus alunos dominam (já que se comunicam, entretanto esse domínio é limitado cabendo ao professor disponibilizar mecanismos para ampliá-lo.” (qhf. f.09, p.08, q. 34)

(181) “É possibilitar maneiras do aluno ampliar seu domínio sobre a língua, principalmente em relação a norma padrão.” (qhf. f.09, p.09, q. 42)

(182) “as instituições de ensino têm tomado o cuidado de não ensinar a gramática pura e simplesmente.” / “É ensinar os usos da língua oral e escrita, os enunciados concretos.” (qhf. f.05, p.09, q. 42)

(185) “É favorecer o educando com a oportunidade de conhecer sua língua materna em sua estrutura, discurso e sentido.” (qhf. f.07, p.08, q. 34)

(186) “ensinar para o aluno que em certos locais ele deverá usar essa norma e não aquela. Seria sistematizar o ensino.” (qhf. f.04, p.10, q. 43)

(187) “Preparar a criança para dominar sua língua materna, adequando-a à sua produção de textos orais e escritos, de modo que possam adentrar ao mercado de trabalho aptas em sua função.” (qhf. f.08, p.10, q. 43)

“A lingüística é uma inovação para o ensino da língua, pois ela tem uma visão mais abrangente da gramática.” (qhf. f.04, p.12, q. 54)

(188) “Gramática, pois utilizo vários textos para realizar essa abordagem.” [conteúdo de melhor

desempenho] (qhf. f.10, p.010, q. 46)

(189) “trabalho as definições e depois dentro do texto.” (qhf. f.19, p.03, q. 12)

(190) “em relação à gramática, trabalho no texto e esta fica a serviço da produção textual” (qhf. f.05, p.03, q. 11)

(191) “A gramática deve ser trabalhada de maneira contextualizada.” (qhf. f.02, p.08, q. 36)

(192) “Sempre argumentaram da importância de se ensinar gramática contextualizada, jamais isoladamente.” (qhf. f.10, p.08, q. 36)

(193) “o texto como ponto de partida do estudo.” (qhf. f.19, p.03, q. 14)

Dois extremos têm se estabelecido no contexto escolar. Alguns equívocos que se espalharam ainda não permitiram que o processo de ensino de língua portuguesa chegue ao ponto de ser considerado transformado. Ainda há uma forte tendência a um ou a outro, o que tem gerado instabilidade e confusão no trabalho do professor. No entanto, diante dos enunciados analisados, há a produção de sentido de que já é possível encontrar professor que tem percebido a importância de cada um dos dois eixos e tem buscado uma forma de conciliação entre ambos. É o que se observa em (177). No enunciado se revela a crença do sujeito: “Acredito”. O efeito de sentido produzido é de um sujeito que “se retira” de um campo permeado de teorias contraditórias para montar “sua prática”, aquela na qual “acredita”: “trabalhar a norma – padrão e as situações de uso da língua.”. O uso da conjunção aditiva “e” faz o elo entre “gramática e “linguística”, na tentativa de somar o que eram extremos. O uso de primeira pessoa, no entanto, produz um sentido delimitador: um sujeito singular “acredita” nisso, não é mencionado o grupo, o nós, a classe dos professores, mas um elemento isolado: “eu”.

Timidamente, o enunciado (178) sugere um estudo mais completo de língua portuguesa por meio do uso de “apresentar todo o repertório linguístico que está à disposição do aluno”, o efeito de sentido da generalização produz o descomprometimento de se expor em momento de conflito. Mas está lá, nas entrelinhas, seguidos dos “gêneros e tipologias textuais”. Embora carregado de generalização, “todo” produz um efeito de sentido não excludente.

Essa mesma ideia é retomada em (179) com o diferencial de apresentar a finalidade de um estudo mais completo: “a fim de conquistar espaço na sociedade, atuar com competência nos diversos papéis (demandados) sociais de sua vida.”. Nesse sentido, o aprendizado da língua portuguesa, o conhecimento de todo o repertório linguístico – e não só de um extremo ou de outro – é pré-requisito para “atuação competente” na vida em sociedade, no desempenho dos diversos papéis que a compõem. Sentido confirmado em (180) “para que possa exercer sua cidadania de maneira eficaz.”

No enunciado (186), o uso da expressão “pura e simplesmente” produz o sentido de se perceber, nas entrelinhas, que o estudo metalinguístico cede lugar ao ensino das questões gramaticais desenvolvidas ou presentes no texto. Em (184) “língua oral” é uma representação simbólica de “linguística” somada, pelo efeito de sentido do uso do conectivo aditivo “e” à “escrita”, representação da língua culta, já que em geral as variedades são consideradas fala e o português culto é associado à escrita

Em (185), o termo “língua materna” é usado comumente para representar língua portuguesa. Apesar de equivocados, os termos “em sua estrutura, discurso e sentido” são usados com a finalidade de mencionar a linguística. O efeito de sentido produzido pelo uso de ambos juntos permite perceber a tentativa de se juntá-los em um estudo único. Em (184), “É favorecer o educando com a oportunidade de conhecer sua língua materna em sua estrutura, discurso e sentido.”, é saltado um sentido de posicionamento/atitude do professor em relação ao aluno. Produzindo um efeito de sentido de que nisso o educando é “favorecido”, atendido. Embora não haja garantias de que ele conhecerá a “língua materna”, é dada a ele a oportunidade. Pode ser que outros fatores o impeçam, mas o professor dá a oportunidade, faz sua parte.

O enunciado (186) produz um sentido de pleno equilíbrio para as questões de conteúdo e de ensino, até mesmo com relação ao fato da existência de “normas” em todas as variedades: “essa norma e não aquela”. O uso de “deverá” propicia um sentido de percepção de que na sociedade, o falante não fala simplesmente como quer, mas existem convenções sociais que impõem determinados comportamentos, inclusive em relação à linguagem, o que se evidencia por meio do uso de “em certos locais ele deverá usar”, o que se confirma em (187) “Preparar a criança para dominar sua língua materna, adequando-a à sua produção de textos orais e escritos, de modo que possam adentrar ao mercado de trabalho aptas em sua função.”

Embora não haja uma especificação mais clara, no enunciado (188) é notada uma coerência de atribuição da linguística sendo caracterizada como “inovação para o ensino da língua” seguida da causa de tal afirmação: “ela tem uma visão mais abrangente da gramática.” Efeito de sentido assegurado pelo uso do conectivo causal “pois”.

No discurso (189) é afirmado o sucesso no trabalho com gramática. O que tem como causa a utilização de vários textos, marca da “forma linguística” de se trabalhar. Prática também observada em (180), em que se percebe um trabalho que não dispensa as teorias conceituais, e nem a prática da língua: “trabalho as definições e depois dentro do texto.” O sujeito demarca seu “posicionamento” por meio do uso do verbo conjugado em primeira pessoa. Sentido semelhante ocorre em (181), com o acréscimo da “produção textual”, a que se destina o “serviço” ou a utilidade da gramática, em que tal “opinião” é remetida ao sujeito.

Os enunciados (192) e (193) vêm reafirmar o trabalho com “gramática contextualizada.” Já o (194), além de defender essa mesma prática, impõe a ordem: “o texto como ponto de partida do estudo.”, porém ao usar a expressão “como ponto de partida” produz um sentido de abertura para outras práticas que se façam necessárias apresentar na sequência do trabalho.

No enunciado (191), “disponibilizar mecanismos para ampliá-lo.” (o domínio linguístico) produz um sentido de incompletude, de necessidade e possibilidade de se conhecer/aprender mais sobre a língua portuguesa. Embora se tenha partido da variedade “dominada” pelo falante, o efeito de sentido produzido

pelo uso do verbo “ampliar” permite a interpretação de que há algo mais para saber/descobrir/aprender. Sentido reafirmado no enunciado (182), em que o uso da expressão “norma padrão.” Salta sem nenhuma restrição. Ao contrário, é destacado. A ele é atribuído um nível de preocupação maior depreendido pelo uso do intensificador “principalmente”, que a especifica como prioridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo histórico da existência humana em concomitância com a existência da linguagem, vão se construindo os sentidos das existências reais. Talvez por isso, a linguagem e a língua tenham, ao longo do tempo, sido alvo de tantas pesquisas, questionamentos e polêmicas.

A análise de dados tem confirmado a existência de dois extremos situados no espaço que envolve o ensino de LP na escola, o que é demonstrado em diversos recortes do discurso, mais evidentemente no item 3.18. Em que há marcas evidentes da existência de dois extremos opostos.

As concepções relacionadas à “gramática”, palavra que tem sido utilizada com o sentido de ensino tradicional, ou de português padrão, confirmaram a tensão que se estabelece diante, até mesmo, do uso, do termo. Há enunciados fortemente contrários a isso, e mesmo em alguns, em que o professor se posiciona de forma favorável, há confirmação desse “combate” na graduação ou em outros segmentos relacionados ao “ensino”. O que pode ser concluído pelos itens 3.11; 3.13 e 3.14.

Quanto a esse aspecto e também ao do outro extremo, o discurso do professor de LP no item 3.12 aponta estar havendo falta de metodologia adequada ao seu trabalho. Embora esse profissional esteja buscando aperfeiçoamento nas chamadas capacitações ou formações continuadas, conforme pode ser constatado em 3.1, não tem encontrado o que procura. Ao

contrário, muitos têm sido os pontos negativos observados por ele nas capacitações. Segundo análise do item 3.2, os problemas vão de falta de domínio de conteúdos por parte de quem oferece os estudos a substituição dos mesmos por “sessões de auto-ajuda ou motivações”.

Essa situação tem gerado descrédito por parte do professor. Tem frustrado suas expectativas conforme apontado pelos enunciados de 3.3. Outra situação observada diz respeito à política presente nos tais cursos, que tem gerado situações diferenciadas nas respectivas redes de ensino, mostrando que o alvo principal na política educacional não é a educação. Assim, fica evidente que as redes não aproveitam experiências ou práticas válidas buscando melhorias, ao contrário se perde em disputas políticas fazendo com que estado e município funcionem sob políticas diferentes.

Outra crítica contundente produzida nos discursos é observada em 3.6 e trata da distância entre teoria e prática. Ou seja, as teorias da atualidade, consideradas modernas e inovadoras estão muito longe das reais necessidades da prática do trabalho com LP em sala de aula. O que tem remetido ao sentido de falta de utilidade.

No entanto há ainda outros problemas ou tensões no que diz respeito à prática profissional do sujeito professor de LP. Podem ser relacionadas, por exemplo, às concepções de gramática, mais especificamente presentes em 3.13 e 3.14. Entretanto, em diversos outros itens, de forma indireta, o termo aparece sempre remetido ao estudo do português padrão. Não há ocorrências que levem à conclusão de que o professor tenha entendido que há gramática nas variedades diferentes de português padrão, nem tampouco das gramáticas diferenciadas como a normativa, e a descritiva, entre outras citadas no

embasamento teórico deste trabalho. Quanto às concepções de linguística, diversas análises de enunciados levam à conclusão de desconhecimento, por parte do professor, de concepções sobre linguística e sobre suas diversas áreas. No item 3.19, intitulado de “Discurso sobre teorias tidas como linguísticas”, podem ser encontrados os sentidos que confirmam tal afirmação. Os recortes apresentam enunciados que se constroem fazendo uso de termos da linguística, porém com informações equivocadas, incoerentes ou contraditórias, permitindo a conclusão de que o professor ainda não compreendeu o campo teórico da linguística, há muitas tensões em suas

concepções sobre linguística, muitas ocasionadas pelo desconhecimento.

Nesse sentido, pode ser percebido um fenômeno instigante: a análise do item 3.17, confirma que houve uma mudança no ensino/trabalho de LP. Percebe-se pela confirmação da existência da rivalidade entre gramáticos e linguistas, em itens analisados, que há divisão e oposição entre esses dois campos teóricos. Uma ideologia do ensino “novo” move os professores na direção da mudança na forma de trabalho. Mesmo sem domínios teóricos,

estão tateando nessa direção. E pela análise do item 3.17, já é possível perceber as marcas da mudança de trabalho.

No entanto, conforme já foi explicado, o item 3.21 permite a conclusão de que as marcas da linguística presentes no trabalho com LP não vão além da presença dos gêneros textuais tão comentados na atualidade e de nomenclaturas características, isto é, o professor tem feito uma verdadeira confusão com as teorias e possíveis aplicações de atribuições da linguística.

Nesse emaranhado entre teoria e prática, dificuldades e desconhecimentos, os conceitos de língua têm sido equivocados. Confirmando haver equívocos sobre o objeto do trabalho de sala de aula. Conforme afirmou Franchi, ao dizer que o professor encontra-se confuso neste momento. Ainda assim, a sociedade, de maneira geral, acredita que toda a responsabilidade do ensino de LP está sob a responsabilidade do professor, por vezes, até ele mesmo, conforme análises de 3.5. Desse modo, Os discursos sobre a definição de ensino de língua portuguesa, 3.9, possibilitam a conclusão de que o que “deve” ser ensinado tem sido uma incógnita.

Por outro lado, as análises também denunciaram uma grande falta de autonomia desse profissional. Em 3.8, além de se concluir isso, ainda se conclui haver coerção sobre o professor. Isso ainda é somado à problemática relatada pela conclusão da análise de 3.15, em que o discurso do professor aponta o fato de o ensino de LP se destinar apenas a concursos, dentre outros obstáculos impostos ao trabalho do professor de língua portuguesa, conforme análise de 3.16.

Talvez por isso o professor tenha tanta necessidade de aceitar o “novo” que se impõe, mesmo que para isso não esteja preparado. Os enunciados analisados no item 3.10, resultados do questionamento sobre as contribuições da linguística para o trabalho com língua portuguesa na escola, produziram a conclusão

de que o professor não está ciente disso, apenas acredita nessa possibilidade como uma verdade necessária para o caos em que se encontra.

Há alguns, no entanto, que, não tendo encontrado os resultados esperados, decidiram por permanecer nas práticas do ensino considerado tradicional, o que se conclui da análise de

3.11. Outros ainda têm procurado estabelecer um ponto de equilíbrio entre os dois extremos, linguística e gramática, talvez por entenderem que ambas são necessárias, possuem seus campos de atuação e podem se complementar, é o que pode ser concluído da análise de 3.22.

Embora todo sistema tenha regras, como a vida tem regras, na atualidade, um dos principais problemas levantados seriam as regras, ou como se lida com elas. Pontos de vista

divergentes sempre existiram e moveram o mundo. Papéis são importantes, precisam ser desempenhados com competência e seriedade.

A linguagem faz a nossa história, a do linguista, a do gramático, a do falante; ela é capaz de nos colocar em condições de igualdade, de equidade, assim nos faz “iguais”, no sentido de igualdade de condições, sujeitos a ela e por ela sujeitos ao sistema; - e a inúmeros sistemas- já que não somos únicos, indivíduos, mas coexistentes nessa historicidade corrente, nem sempre coerente, mas real em todos os tempos.

Não importa que a uns caiba observar e retratar os fatos, no entanto aproveitemos a polissemia presente em “retratar”: Na estrada tortuosa da comunicação, muito se retrata no sentido de arquivar/registrar o que se julga importante, necessário, relevante para diversos e infindáveis fins; muito se retrata no sentido de “não foi isso que eu quis dizer” demonstrando existir uma preocupação, por parte do falante, em respeitar acordos pré-estabelecidos a fim de garantir uma boa comunicação para efetivar as relações que se estabelecem por meio da língua, ou da linguagem, seja ela qual for. Exemplo, talvez, da inconformidade humana de não seguir sempre imutável, constante, ao contrário melhorando, ou se superando em todas as áreas, inclusive nas áreas linguísticas. Tem sido assim ao longo da História.

Ao se falar em linguagem, novamente se reflete sobre a palavra. A palavra torna-se um símbolo entre nós, os seres simbólicos. Vem a ser esse elemento vazio, desprovido de sentido até que este seja estabelecido por meio de nossas historicidades. Gramáticos as organizam em classes, dividem-nas em sílabas e em morfemas, dispõem-nas sintaticamente; linguistas as observam, estudam, registram seus usos, juntam-se a filósofos para tentarem explicá-las; autores as transformam em textos dos mais variados gêneros, sejam informativos, educativos, poéticos ou trágicos; ortograficamente corretas, ideologicamente misteriosas. Sujeitos as usam para construir discursos, carregados de historicidade.

Há ideologia por trás do gramático, do linguista, dos que se acham donos da língua, dos que se preocupam com a questão de as classes mais baixas usarem norma culta ou não. Se a competência linguística já é inerente a todos os falantes da língua mãe, então, é possível desenvolver outras habilidades.

Ampliar conhecimentos linguísticos, gramaticais, não ser ignorante diante da língua em suas diversas modalidades, sem ficar restrito a uma ou a outra variedade.

Captar o sentido do êxito, do conhecimento, da conquista, do crescimento, do avanço, da limitação, do engano a fim de poder escolher como lidar com isso, pode ser um diferencial para que se participe ativamente da vida social. Nesse processo histórico vão se construindo os sentidos das existências, em cada época, em todas as épocas, organizados sempre por meio da linguagem.

Tudo se vive por ela, tudo se sabe por intermédio dela; ela, que por si só já é saber, também se posiciona como canal entre o homem e todos os demais saberes, responsável pelos grandes entendimentos e – por que não dizer?- pelos desentendimentos. É ela esse rico sistema ou complexos sistemas.

Não há sistema desprovido de regras nem nas brincadeiras infantis. Viver em grupo requer regras. Até mesmo as revoluções se organizam em torno de regras. O problema não parece serem as regras, mas parece ser como se lida com elas.

Nesse sentido, é observável que cada segmento envolvido com o estudo da linguagem apresenta seus domínios, seus caminhos, suas verdades. Cada qual, em sua especificidade, oferece recursos teóricos relevantes para contribuir enormemente para tentar solucionar aquilo que tem sido um grande problema na sociedade: o estudo de línguas no período escolar.

No entanto, maior de que os problemas que envolvem os estudos linguísticos têm sido as demagogias de onde se originam os maiores conflitos entre aqueles que poderiam somar forças em função de amenizar as tantas dificuldades que envolvem a educação escolar.

Assim, o discurso do gramático, do linguista e do professor de língua portuguesa pode tornar-se incoerente se não respeitar um ponto extremamente comum: a eficiência do poder e eficácia da comunicação, ou, melhor dizendo, da linguagem, afinal a comunicação não é a única ação gerada por ela. Afinal, o que vários estudos têm mostrado, é que a grandeza da língua não se dá na complexidade das regras, nem nas evidências registradas em livros, dissertações, teses, ou demais documentos, nem tampouco nas obrigatoriedades de um ensino não priorizado, mas na soma disso tudo, a fim de gerar a condição de permitir e contribuir para que pessoas possam ter acesso àquilo que as fazem gente: o poder de ignorar fronteiras impositivas internas e externas para, por meio da linguagem, relacionar-se com o outro – seja qualquer outro- e assim poder se expressar em palavras, em existência, em realização. Essa parece ser a tensão que faz sentido. Afinal:

[...] os falantes não utilizam a língua apenas para exteriorizarem seu pensamento ou estabelecerem comunicação, mas usam para realizarem ações, para atuarem sobre o outro, ou seja, é pela linguagem que interagimos com os outros e produzimos sentido numa dada esfera social, histórica e ideológica. (GOMES, 2012, p. 12)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, E. L. S. **O discurso do professor de língua portuguesa frente a ideologias conflituosas entre gramáticos e linguistas**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014. < <https://www.uems.br/ppg/ppgletras/Banco-de-Dissertacoes>>
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992. 238 p. (Educação em questão) BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p. 1998 ISBN 85-326-2053-1
- BRANDÃO, H. N. **Gêneros do Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. Coordenadora Helena Naganima Brandão. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.5 / coord. Geral Lígia Chiappini São Paulo: Cortez, 2011
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi Cardoso. **Discurso e Ensino**. São Paulo: Autêntica, 2005. DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professor de inglês**. Tese de Doutorado. USP, 2012
- DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix. 1973
- FILHO, Antônio José. **Ensino de Português: teoria e prática – cenas históricas de uma trajetória**. Campo Grande: Gráfica e Editora Brasília, 2012.
- FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Lingüística: I. Objetos Teóricos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FRANCHI, Carlos *et alii*. Mas o que é mesmo “gramática”? *.in*: POSSENTI Org. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FOUCAULT, M. **As unidades do discurso**. *In* A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- GOMES, Nataniel dos Santos & ABRÃO, Daniel. **Ideologias nos Quadrinhos: o capitão América** in GOMES, Nataniel dos Santos, RODRIGUES, M. L. (Orgs) Para o alto e avante. Curitiba: Appris. 2012.
- HOLANDA, A. B. o MINIDICIONÁRIO DA Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- HOUAISS, A. Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade: O Gigolô das Palavras – Por uma Nova Concepção de Língua Materna**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MALDIDIÉ, D. A inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Orlandi, E.P. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

_____ **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes. 2008

_____ **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ **Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade in** ORLANDI, E. P. (org) Política Linguística no Brasil. São Paulo, Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012

_____ **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil** Unicamp. artigo retirado de: www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/ISEAD/.../EniOrlandi.pdf

_____ Cad.Est.Ling., Campinas, (42): 21-40, Jan./Jun. 2002 A Análise De Discurso E Seus Entre-Meios:Notas A Sua História No Brasil - Unicamp

_____ **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**.Campinas, SP: Pontes, 2008.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo, Kairós, 1979. PÊCHEUX, M. **A análise automática do discurso (1969)**. In: GADET, F. & HAK,T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP. 1990.

_____ **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Orlandi, E.P., São Paulo: Pontes, 2002

_____ **Papel da Memória**. In *o Papel da Memória*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____ **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Orlandi, E.P. *et alli*. Campinas, S P: Editora da Unicamp, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2004. (Coleção Leituras no Brasil)

_____ **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. in **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. Vol 3. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES,M. L. **Discurso E Metodologia: tensão na análise**
<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/7/5>

_____ **Análise do discurso: distensão, deserção e distorções in** GOMES, N. S. & ABRÃO, D. (OrgS.) Pesquisa em Letras: Questões de Língua e Literatura. Curitiba: Appris, 2012.

_____ **MST: Discurso de Reforma Agrária pela Ocupação.** 12/01/2007. 276. Tese
(Doutorado) - UNICAMP. Campinas, SP, 12/01/2007.

SILVA, M. C. P.S. e FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002

SAUSSURE, Ferdinand de. Cours de linguistique. Générale. *In:* Charles Bally, Albert Sechehaie (orgs.) **Curso de linguística geral.** 27 Ed. São Paulo: Cultrix. 2006

TRAVÁGLIA, I. C. **Gramática e interação** - uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez. 1997

XAVIER, Antônio Carlos *et al* Orgs. **Conversas com Linguistas; virtudes e Controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO I

PROJETO DE PESQUISA: O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE A IDEOLOGIAS CONFLITUOSAS DE GRAMÁTICOS E LINGUISTAS.

Obs.: Por questões de ética, os nomes dos colaboradores não serão relacionados às suas respostas. Somente o orientador e a pesquisadora terão acesso. Os dados serão utilizados exclusivamente para pesquisa. Caso o colaborador após participar da pesquisa queira desistir, ele poderá solicitar à pesquisadora os originais que serão devolvidos.

Orientanda/Pesquisadora: Elisângela Leal da Silva Amaral Orientador: Prof. Marlon Leal Rodrigues

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____

Séries em que leciona: _____

Formação: _____

Tempo de exercício no magistério: _____ Professor: () Efetivo – () Contratado

- 1) Você leciona em qual rede de ensino (estadual, municipal, particular)? Comente sobre os pontos positivos e negativos da rede.
- 2) Comente sobre a sua prática/experiência de sala de aula.
- 3) A escola onde você trabalha oferece curso de capacitação? Caso sim, comente sobre ele em seus aspectos: Positivo: Negativo:
- 4) Caso a sua escola ofereça curso de capacitação, ele contribui para sua prática efetiva de sala de aula? Se sim ou não, comente sua resposta.
- 5) De forma geral, os cursos de capacitação alteram a prática de ensino de língua portuguesa do professor? Se sim ou não, comente.
- 6) Qual a opinião de seus colegas de escola sobre os cursos de capacitação? Comente.
- 7) Você escolhe a série/ano com que trabalha? Se sim ou não comente:
- 8) A escolha ou não da série interfere em seu desempenho/ânimo na sala de aula? Se sim ou não comente.
- 9) Como são definidos e organizados os conteúdos da escola em que trabalha?

- 10) Como são divididos os conteúdos por séries na escola?
- 11) Fale sobre os conteúdos de que você mais gosta na série em que trabalha.
- 12) Em relação à pergunta anterior, cite exemplos de como você trabalha esse conteúdo:
- 13) Fale sobre os conteúdos que você menos gosta na série em que trabalha.
- 14) Dê um exemplo de como trabalha esse conteúdo:
- 15) Há trocas de experiência didática e pedagógica entre os professores de língua portuguesa na sua escola? Se sim ou não comente.
- 16) Qual é a atuação dos coordenadores e diretores junto aos professores em relação ao ensino de língua portuguesa?
- 17) Caso algum professor queira sugerir algo diferente, há abertura para isso? Se sim ou não comente.
- 18) Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs? Se sim ou não comente.
- 19) Os professores de língua portuguesa de sua escola conhecem os PCNs? Se sim ou não comente.
- 20) A escola já desenvolveu algum trabalho usando os textos dos PCNs ? Se sim ou não comente.
- 21) Na sua opinião, em alguma medida, a sua escola segue ou permite que sejam seguidos os PCNs? Comente.
- 22) Na sua prática de sala de aula, em que medida os PCNs são contemplados?
- 23) Caso você ou algum colega deseje fazer alguma alteração de conteúdo; como é feito? Comente.
- 24) Qual é a atuação dos coordenadores e diretores junto à prática de sala de aula do professor?
- 25) Fale sobre a proposta pedagógica de sua escola?
- 26) Na sua opinião, os conteúdos da grade são suficientes? Se sim ou não comente.
- 27) Em sua opinião, quais conteúdos poderiam ser retirados. Comente sobre eles.
- 28) Em sua opinião, quais conteúdos poderiam ser acrescentados. Fale sobre eles.
- 29) Em relação ao material didático da sua escola, como ele é escolhido? Comente.
- 30) Fale sobre o conteúdo do material didático de sua escola.
- 31) Qual é a opinião de seus colegas em relação ao conteúdo do material didático?
- 32) Fale sobre sua formação enquanto professor de língua portuguesa.
- 33) Comente a sua escolha pelo curso de Letras.
- 34) Para você, o que é ensinar língua portuguesa?
- 35) Qual era a concepção de ensino de língua portuguesa no seu curso de Letras?
- 36) No seu curso de Letras, havia alguma discussão sobre ensino de gramática? Se sim ou não comente.
- 37) No seu curso de Letras, havia alguma discussão sobre ensino de linguística? Se sim ou não comente.
- 38) Enquanto aluno(a) no ensino fundamental e médio, como era o ensino de língua portuguesa? Comente.
- 39) A concepção de ensino de língua portuguesa com que entrou na faculdade é a mesma com que saiu?

Se sim ou não, comente.

- 40) Como foi sua prática de ensino nos primeiros 5 anos de trabalho?
- 41) Quais foram as principais dificuldades nos primeiros 5 anos de trabalho?
- 42) O que é ensinar língua?
- 43) Qual é o papel da escola no ensino de língua?
- 44) Com que conteúdo de língua portuguesa você se identifica? Comente.
- 45) Com que conteúdo você prefere trabalhar? Comente.
- 46) Em qual conteúdo você acha que apresenta melhor desempenho ao ensinar? Justifique.
- 47) Quando aluno, qual parte do conteúdo você mais gostava? Por quê?
- 48) Quando aluno, em que conteúdo de língua portuguesa tinha mais dificuldade? Comente.
- 49) Qual conteúdo seus alunos apresentam mais dificuldade?
- 50) Em relação à pergunta anterior, qual seria a causa dessa dificuldade?
- 51) Escolha um conteúdo gramatical que geralmente é encarado com dificuldade pelos alunos e descreva como trabalha com ele.
- 52) Como você trabalha produção de texto?
- 53) Você trabalha conteúdos gramaticais? De que forma?
- 54) Fale sobre a linguística.
- 55) Em sua opinião, qual a contribuição da linguística para as aulas de língua portuguesa?
- 56) Você considera que tenha havido alguma mudança no ensino de língua portuguesa em relação à sua época de estudante para os dias atuais? Explique:
- 57) Você acredita que o ENEM e outros concursos influenciam / interferem no trabalho com a língua portuguesa? Se sim ou não comente.
- 58) Você acredita que as diferenças sociais interfiram no ensino de língua portuguesa? Comente.
- 59) Caso você queira comentar alguma coisa que não foi contemplada nas perguntas, utilize este espaço.

Grata,
Elisangela L. S. Amaral.

ANEXOS II

- (01) “aprendemos, ou melhor, relembramos questões relevantes sobre o ensino da língua que, às vezes, não lembramos durante a prática de ensino.” (qhf. f.01, p.02, q.05)
- (02) “muito do que se aprende nos cursos você acaba adaptando e implementando em suas aulas”
- (03) “São motivadores” (qhf. f.02, p.02, q.05)
- (04) “contribui para a minha prática de sala de aula, pois trás novos métodos, novas formas de se trabalhar com “velhas” temáticas, a partir de novos recursos” (qhf. f.03, p.02, q. 04)
- (05) “tenho buscado melhorar a minha prática a cada ano, com inovações, cursos e (40) fazendo com que o aluno ganhe com isso.” (qhf. f.04, p.01, q. 02)
- (06) “o professor precisa estar constantemente estudando, atualizando e aprimorando seus conhecimentos.” (qhf. f.10, p.02, q. 43)
- (07) “Os professores promovem reuniões quinzenalmente para troca de experiências.” (qhf. f.11, p.04, q. 15)
- (08) “procurei estudar muito e com isso mudei por várias vezes minha prática.” (qhf. f.05, p.07, q. 32)
- (09) “Contribui e muito para planejar e até me despertou o desejo de voltar a estudar.” (qhf. f.08, p.02, q. 03)
- (10) “A partir das capacitações posso refletir sobre minhas práticas.” (qhf. f.12, p.02, q. 05)
- (11) “minha prática foi e é uma busca, na verdade sempre quero melhorar.” (qhf. f.01, p.09, q. 40)
- (12) “Está em constante transformação, acredito que sempre estou em busca de melhorias. Cursos, capacitações e agora o mestrado.” (qhf. f.06, p.01, q. 02)
- (13) “Na rede municipal o ponto positivo é a questão da formação contínua oferecida ao professor, que pode não ser de excelente qualidade, mas há formação,” (qhf. f.03, p.01, q. 01)
- (14) “tenho buscado transformação contínua em minha prática, pois acredito seriamente na formação continuada como uma necessidade em qualquer profissão.” (qhf. f.113, p.01, q. 02)
- (15) “depende muito do professor querer mudar a sua prática e na questão da língua portuguesa (qhf. f.04, p.02, q. 05)
- (16) alguns são acomodados.” (qhf. f.04, p.02, q. 05)
- (17) “A maioria não se interessam e cometam que não tem novidades.” (qhf. f.04, p.02, q. 06)
- (18) “já os da rede estadual englobam temas mais amplos: educação especial, tecnologias entre outros.” (qhf. f.01, p.02, q. 03)
- (19) “A maioria (colegas) não gosta, disseram que é só perda de tempo.” (qhf. f.01, p.02, q. 06)
- (20) “Há boa seleção de material.” (qhf. f.02, p. 01, q.03)
- (21) “geralmente utópicas, com fins de incentivo.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)

- (22) “não contribui com a teoria nem com metodologia de ensino.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)
- (23) “é um dia para se gastar combustível e sair das mediações da escola.” (qhf. f.07, p.02, q. 06)
- (24) “embora as formações sejam mais relacionadas a prática pedagógica, estas são muito repetitivas.” (qhf. f.01, p.02, q. 01)
- (25) “não têm um continuum, são eventuais e com isso muitos professores não conseguem mudar a prática” (qhf. f.05, p.02, q. 01)
- (26) “Quase nunca são sugestões inovadoras.” (qhf. f.02, p.02, q.04)
- (27) “Algumas vezes o responsável pela formação não domina o assunto.” / “saio com a sensação de que poderia ter sido mais produtivo.” (qhf. f.13, p.01, q. 03)
- (28) “Há resistência por muitos, pois acham longe o local e acreditam não contribuir muito.” (qhf. f.02, p.02, q.06)
- (29) “a metodologia deles não promove tanta interação e acesso a conhecimentos relevantes.” (qhf. f.13, p.01, q. 03)
- (30) “Capacitações utópicas.” (qhf. f.07, p.01, q. 01)
- (31) “Ele (curso de capacitação) não contribui para nossa prática.” (qhf. f.06, p.02, q. 04)
- (32) “Não direcionam a solucionar os problemas de aprendizagem nem auxiliam nas metodologias.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)
- (33) “Acredito que a alteração só acontece quando o profissional entende e acredita no assunto proposto.” (qhf. f.09, p.02, q. 03)
- (34) “Escola – preparação para a vida – Escola é vida! Que tipos de textos vamos solicitar na escola?” (qhf. f.07, p.07, q. 28)
- (35) “resposta em branco”
- (36) “se o curso for bom e bem administrado o suficiente para que o professor sintasse (11) seguro em mudar ~~uma~~ sua prática, que pode não ser a correta ou (12) que dê os melhores resultados, mas é aquela com a qual ele está acostumado.” (qhf. f.03, p.02, q. 05)
- (37) “A maioria não se interessam e cometam que não tem novidades.” (qhf. f.04, p.02, q. 06)
- (38) “A maioria de meus colegas não vê sentido nos encontros de formação continuada, pois acham que as discussões levantadas nesses cursos não levam a nada. / (39) Muitos não acreditam na possibilidade de mudança de sua realidade e rechaçam as teorias relacionadas ao processo de ensino- aprendizagem.” (qhf. f.13, p.02, q. 06)
- (40) “Os cursos de capacitação da rede municipal de Campo Grande visam mais a prática docente por área de conhecimento” (qhf. f.01, p.01, q. 03)
- (41) “já os da rede estadual englobam temas mais amplos: educação especial, tecnologias entre outros.” (qhf. f.01, p.01, q. 03)

- (42) “Para que isto aconteça, se faz necessário, primeiramente, o professor querer, estar disposto a colocar em prática o que é proposto.” (43) / “Caso contrário nada muda.” (qhf. f.05, p.02, q. 05)
- (44) “basta o professor querer aprender.” (qhf. f.03, p.02, q. 04)
- (45) “Apenas se o professor tiver disposição de aprender” (qhf. f.03, p.02, q. 05)
- (46) “Acredito que alteram a prática daqueles professores abertos a mudanças, que não têm medo do novo, que estão dispostos a aprender a aprender sempre” (qhf. f.13, p.01, q. 03)
- (47) “Entender que o discurso da universidade (teoria) era diferente da prática.” (qhf. f.06, p.09, q. 41)
- (48) “Revolucionária, Geraldi era o meu guia. Mas fui ministrar aulas em Assentamentos. Precisei absorver o universo deles para poder mediar o ensino que almejava. Realidade difícil. (qhf. f.07, p.09, q. 40)
- (49) “Existia a disciplina linguística para o aluno, futuro professor saber o que era, aplicá-la era uma incógnita.” (qhf. f.05, p.08, q. 37)
- (50) “Havia muitas aulas de linguística, agora como ensinar linguística na escola eu não lembro.” (qhf. f.02, p.08, q. 37)
- (51) “Voltávamos às teorias – estudos de Geraldi, Possenti. Porém o letramento, conheci agora no Mestrado.” (qhf. f.07, p.08, q. 36)
- (52) “a discussão pautava-se na questão do ensino contextualizado, mas nunca consegui assimilar realmente esse conceito.” (qhf. f.13, p.08, q. 36)
- (53) “num geral só trazem teoria e não ajudam nada na prática de sala de aula, a resolver os problemas reais enfrentados no cotidiano escolar.” (qhf. f.03, p.02, q. 06)
- (54) “As capacitações são gerais. Em língua portuguesa são geralmente descontextualizada e longe da realidade de sala de aula.” (qhf. f.06, p.02, q. 03)
- (55) “Ele (curso de capacitação) não contribui para nossa prática.” (qhf. f.06, p.02, q. 04)
- (56) “Os da escola pública não (alteram a prática).” (qhf. f.06, p.02, q. 05/06)
- (57) Não direcionam a solucionar os problemas de aprendizagem nem auxiliam nas metodologias.” (qhf. f.07, p.01, q. 03)
- (58) “A rede pede para o professor se aperfeiçoar porém não estamos tendo até o exato momento nenhuma consideração por estarmos cursando um mestrado profissionalizante.” (qhf. f.14, p.01, q. 01)
- (59) “pois somos manipulados pela direção da escola.” (qhf. f.01, p.04, q. 17) (rede municipal de ensino)
- (60) “Muito centralizadora, até o PPP da escola que deve haver participação *já* do professor já vem pronto,” (qhf. f.02, p.01, q.01) / (diante de sugestão do professor) “Dificultam e não valorizam muito.” (qhf. f.02, p.04, q. 17)
- (61) “Temos liberdade para trabalhar nesta unidade escolar.” (qhf. f.09, p.04, q. 17)
- (62) “Seguir somente as apostilas sem poder ter autonomia para utilizar outros materiais.” (qhf. f.06,

p.01, q. 01)

- (63) “Sim, mas dentro do que se pede os referenciais.” (qhf. f.06, p.04, q. 17)
- (64) “Acredito que seja trabalhar a norma – padrão e as situações de uso da língua.” (qhf. f.10, p.08, q. 34)
- (65) “É apresentar todo o repertório linguístico que está à disposição do aluno, os gêneros e tipologias textuais.” (qhf. f.10, p.09, q. 42)
- (66) “É levar o aluno a explorar toda a sua potencialidade linguística e comunicativa a fim de conquistar espaço na sociedade, atuar com competência nos diversos papéis ~~demandados~~ sociais de sua vida. (qhf. f.15, p.08, q. 34)
- (67) “É desenvolver competências comunicativas no aluno para que possa exercer sua cidadania de maneira eficaz.” (qhf. f.15, p.09, q. 42)
- (68) “É um compromisso, pois ensino algo vivo que meus alunos dominam (já que se comunicam, entretanto esse domínio é limitado cabendo ao professor disponibilizar mecanismos para ampliá-lo.” (qhf. f.09, p.08, q. 34)
- (69) “É possibilitar maneiras do aluno ampliar seu domínio sobre a língua, principalmente em relação a norma padrão.” (qhf. f.09, p.09, q. 42)
- (70) “as instituições de ensino têm tomado o cuidado de não ensinar a gramática pura e simplesmente.” (qhf. f.10, p.12, q. 56)
- (71) “É ensinar o aluno a ler e escrever de maneira proficiente.” (qhf. f.12, p.08, q. 34)
- (72) “É levar o aluno a utilizar a língua em suas práticas sociais.” (qhf. f.12, p.09, q. 42)
- (73) “São muitas, principalmente a linguística textual.” (qhf. f.02, p.12, q. 55)
- (74) “Especialmente sobre a questão do preconceito.” (qhf. f.15, p.12, q. 55)
- (75) “Essencial.” (qhf. f.08, p.12, q. 55)
- (76) “Total.” (qhf. f.12, p.12, q. 55)
- (77) “Hoje, compreendo que contribui para a compreensão dos “erros construtivos” na efetivação do letramento.” (qhf. f.08, p.12, q. 55)
- (78) “Ajuda muito na compreensão de termos da gramática que são usados na produção textual.” (qhf. f.05, p.12, q. 55)
- (79) “Desenvolvimento de conceitos que sistematizam a investigação e a compreensão da língua como sistema, analisando linguisticamente as relações sociais” (qhf. f.03, p.12, q. 55)
- (80) “Acredito que por meio da linguística, o professor de língua portuguesa apresenta a língua como sistema, apontando como ela funciona na prática.” (qhf. f.10, p.12, q. 55)
- (81) “Considerar o saber que o falante possui sobre sua língua.” (qhf. f.09, p.12, q. 55)
- (82) “Valoriza os diferentes dialetos.” (qhf. f.12, p.12, q. 55)

- (83) “Ela ajudou a quebrar paradigmas existente na gramática tradicional, ampliou as vertentes, como a sociolinguística, análise do discurso.” (qhf. f.04, p.12, q. 55)
- (84) “Os (conteúdos) relacionados à análise linguística. – Tento contextualizar esses conteúdos, os estudantes possuem pouco conhecimento prévio. E acabo retornando as aulas tradicionais.” (qhf. f.09, p.04, q. 13/14)
- (85) “Análise linguística – Tento não fazer tanto da maneira tradicional / (lousa, explanação e exercícios).” (qhf. f.06, p.04, q. 14)
- (86) “O estruturalismo da Análise Linguística. – Procuo contextualizar aplicando-a ao texto, mas há casos em que é necessária a gramática.” (qhf. f.07, p.04, q. 13)
- (87) “a faculdade mostra e amplia novas possibilidades de ensinar a língua, no entanto libertar-se do tradicional é difícil.” (qhf. f.04, p.09, q. 39)
- (88) “Ensinar norma padrão.” (qhf. f.09, p.13, q. 59)
- (89) “a maioria dos professores de língua portuguesa ainda privilegiam o ensino de gramática.” (qhf. f.02, p.12, q. 57)
- (90) “ao voltarem a sala de aula, (colegas) as aulas seguem o mesmo padrão: aulas (91) expositivas voltadas ao livro didático.” (qhf. f.07, p.02, q. 05)
- (92) “Não gosto das orações coordenadas e subordinadas dos 8º e 9º anos porque são muito complexas para os alunos aprenderem o sentido das conjunções. E não possuo uma metodologia que seja capaz de ensiná-los.” (qhf. f.13, p.04, q. 13)
- (93) “O que falta é metodologia adequá-los (os conteúdos) a situações de aprendizagem.”
- (94) “É preciso melhorar a metodologia de ensino deles.” (qhf. f.13, p.06, q. 27)
- (95) “Acredito que já temos conteúdos suficientes, o que falta é metodologia adequá-los a situações de aprendizagem. (qhf. f.13, p.06, q. 27)
- (96) “nem sempre consigo trabalhar de forma contextualizada.” (qhf. f.02, p.12, q. 53)
- (97) “posteriormente as atenções são voltadas ao ensino da gramática textual.” (qhf. f.05, p.01, q. 02)
- (98) “a gramática deveria ser ensinada dentro do texto contextualizada.” (qhf. f.04, p.08, q. 36)
- (99) “o referencial teórico que norteia o trabalho do professor não é bem estruturado, (59) deixando a desejar” (qhf. f.04, p.01, q. 01)
- (100) (dificuldade) “Consciliar o ensino dos eixos temáticos.” (qhf. f.12, p.09, q. 41)
- (101) “não me lembro detalhes, mas no estágio apoiavam atividades voltadas para o texto.” (qhf. f.09, p.08, q. 36)
- (102) “A universidade era mais tradicional.” (qhf. f.03, p.08, q. 37)
- (103) “Sou fruto do ensino errôneo do “Não à gramática”. Só produzíamos textos não havia Gêneros e nem Reescrita.” (qhf. f.07, p.08, q. 38)

- (104) “De acordo com o nível social a valorização da norma culta é maior.” (qhf. f.03, p.09, q. 39)
- (105) “Trabalho, mas não gosto, na verdade, gosto de trabalhar gramática com os textos produzidos pelos alunos.” (qhf. f.01, p.10, q. 53)
- (106) “gramatiquice pura.” (qhf. f.05, p.08, q. 36)
- (107) “Não tínhamos aulas relacionadas a gramática.” (qhf. f.19, p.07, q. 32)
- (108) “percebo que a escola tem ensinado para a Prova Brasil (E.F.) e Enem (Médio)” (qhf. f.07, p.07, q. 57)
- (109) “o ensino volta-se à avaliação e deixa de se processar como aprendizagem contínua e necessária ao conhecimento da fase em questão.” (qhf. f.07, p.07, q. 57)
- (110) “O ENEM tornou-se uma avaliação que trabalha apenas a competência de ler e interpretar. Já não se tem o cuidado de saber se o participante conhece a estrutura de sua língua.” (qhf. f.10, p.012, q. 57)
- (111) “os professores ficam condicionados a ensinar o aluno a ser aprovado no concurso.” (qhf. f.12, p.13, q. 57)
- (112) “Não tínhamos aulas relacionadas a gramática.” (qhf. f.16, p.08, q. 36)
- (113) “Os professores conhecem as teorias, não as praticam devido às exigências técnicas.” (qhf. f.07, p.05, q. 19)
- (114) “pois somos manipulados pela direção da escola.” (qhf. f.01, p.04, q. 17)
- (115) (rede municipal de ensino) “Muito centralizadora, até o PPP da escola que deve haver participação ~~já~~ do professor já vem pronto,” (qhf. f.02, p.01, q.01)
- (116) (diante de sugestão do professor) “Dificultam e não valorizam muito.” (qhf. f.02, p.04, q. 17)
- (117) “gostaria de trabalhar menos conteúdos com mais qualidades.” (qhf. f.10, p.06, q. 26)
- (118) “(dificuldade) Em entender orações coordenadas e subordinadas. Porque o professor não conseguia explicar.” (qhf. f.11, p.11, q. 48)
- (119) “A escola quer resultado, mesmo que fictício: Não Reprovação.” (qhf. f.07, p.05, q. 21)
- (120) “pena que nunca conseguimos desenvolver todos os conteúdos.” (qhf. f.01, p.06, q. 26)
- (121) “retirar os velhos paradigmas instaurados nos alunos e na própria escola.” (qhf. f.04, p.09, q. 41)
- (122) “Salas numerosas” (qhf. f.07, p.01, q. 01)
- (123) “orações coordenadas, ou melhor, subordinada. Análise sintática, de modo geral, é caótico.” / “no meu caso, talvez porque não gosto; no caso dos alunos porque envolve muitos conteúdos.” (qhf. f.01, p.10, q. 50)
- (124) “são suficientes, mas falta tempo hábil para colocá-los todos em prática.” (qhf. f.05, p.06, q. 26)
- (125) “há aqueles gêneros textuais que nunca são usados na vida real” (qhf. f.05, p.06, q. 27)
- (126) “São conteúdos em excesso, que não são bem trabalhados por ser muitos.” (qhf. f.03, p.06, q. 27)
- (127) “Os conteúdos já vem predeterminados pela secretaria da educação. Algumas adaptações são feitas

com auxílio de avaliação diagnóstica.” (qhf. f.11, p.03, q. 10)

(128) “Minhas concepções vêm mudando ao longo dos anos graças às leituras e observações da minha realidade.” (qhf. f.15, p.09, q. 30)

(129) “No início tive de estudar muito, pois não tinha o domínio da gramática (acho que ainda não tenho)./ Não tinha o hábito de construir meu material de trabalho. / agora já o faço com mais clareza.” (qhf. f.10, p.09, q. 40)

(130) “Bastante difícil porque as concepções de ensino com as quais entrei na faculdade ainda estavam muito arraigadas em mim. E as novas concepções ainda não haviam se consolidado.” (qhf. f.15, p.09, q. 40)

(131) “No começo ensinei como aprendi. Depois foi alterando.” (qhf. f.09, p.09, q. 40)

(132) “Percebi que ensinar língua portuguesa não é apenas ensinar as normas gramaticais.” (qhf. f.12, p.09, q. 39)

(133) “houve mudanças, pois os livros estão melhores” / “há a inserção das mídias” / e também “os professores estão procurando por formações” (qhf. f.03, p.12, q. 56)

(134) “Não (houve), o livro didático ainda é a base da aprendizagem, a gramática estruturalista e descontextualizada,” (qhf. f.13, p.12, q. 56)

(135) “Hoje não basta apenas decorar as regras gramaticais como era feito anteriormente.” (qhf. f.12, p.12, q. 56)

(136) “hoje já estão trabalhando um pouco mais com textos, antes era mais a gramática mesmo.” (qhf. f.01, p.12, q. 56)

(137) “Trabalha-se, hoje, mais com textos.” (qhf. f.02, p.12, q. 56)

(138) “Hoje já consigo ter um trabalho voltado ao ensino de da língua por meio dos textos, partindo da oralidade para a escrita.” (qhf. f.05, p.01, q. 02)

(139) “Hoje é mais voltado para as práticas de leitura.” (qhf. f.06, p.12, q. 56)

(140) “Hoje não basta apenas decorar as regras gramaticais como era feito anteriormente.” (qhf. f.12, p.12, q. 56)

(141) “Alguns defendiam o ensino tradicional de gramática, outros defendiam o ensino de maneira contextualizada.” (qhf. f.12, p.08, q. 36)

(142) “em alguns momentos optamos pela mudança da prática de ensino.” (qhf. f.02, p.02, q.05)

(143) “a maioria dos professores de língua portuguesa ainda privilegiam o ensino de gramática.” / “e o ENEM privilegia mais a leitura e produção de texto.” (qhf. f.01, p.13, q.57)

(144) “Já foi pior, mas sabe-se que ainda não é o adequado.” (qhf. f.03, p.07, q. 31)

(145) “Alguns defendiam o ensino de linguística e outros o ensino apenas de gramática.” (qhf. f.12, p.08, q. 37)

- (146) “Engloba gêneros textuais diversificados, compreensão e análise linguística e por fim a produção textual. No final tem um encarte com a gramática.” (qhf. f.05, p.07, q. 30)
- (147) “Alguns defendiam o ensino tradicional de gramática, outros defendiam o ensino de maneira contextualizada.” (qhf. f.12, p.08, q. 36)
- (148) “Minha formação foi muito boa, pois o enfoque foi a análise linguística.” (qhf. f.11, p.07, q. 32)
- (149) “É apresentar a língua em sua estrutura mas sobretudo o discurso, sua análise, interpretação e sentido.” (qhf. f.07, p.09, q. 42)
- (150) “A língua é observada em situação de uso, materializando-a e destacando sua prática.” (qhf. f.10, p.12, q. 56)
- (151) “É ensinar os usos da língua oral e escrita, os enunciados concretos.” (qhf. f.05, p.09, q. 42)
- (152) “É favorecer o educando com a oportunidade de conhecer sua língua materna em sua estrutura, discurso e sentido.” (qhf. f.07, p.08, q. 34)
- (153) “Ler e interpretar o mundo a sua volta, ensinar o aluno a escrever as várias leituras que ele faz. Mostrar aos alunos que eles são capazes de ler e entender... ao produzir diferentes gêneros textuais e a reestruturá-lo não é tarefa fácil, mas possível.” (qhf. f.08, p.08, q. 34)
- (154) “O ensino de língua portuguesa é de fundamental importância, pois por meio dela interagimos e agimos sobre o outro”. (qhf. f.01, p.09, q. 43)
- (155) “O ensino de língua portuguesa é de fundamental importância, para nós brasileiros, pois por meio dela interagimos e agimos sobre o outro.” (qhf. f.01, p.10, q. 43)
- (156) “Havia muitas aulas de linguística, agora como ensinar linguística na escola eu não lembro.” (qhf. f.01, p.08, q. 37)
- (157) “É fundamental para subsidiar o ensino de língua.” (qhf. f.02, p.12, q. 54) / (vista na graduação) “especialmente sobre variações.” (qhf. f.02, p.08, q. 37)
- (158) “É muito importante pelas formas de variações e possibilidades de análise de texto.” (qhf. f.02, p.12, q. 54)
- (159) “Para se compreender a língua portuguesa há que se compreender a linguística.” (qhf. f.05, p.12, q. 54)
- (160) “Auxilia na compreensão de vários termos que utilizamos no ensino da língua portuguesa.” (qhf. f.08, p.12, q. 54)
- (161) “É uma ciência que contribui significativamente para os estudos das ciências humanas e sociais.”
- (162) “Importante.” (qhf. f.16, p.12, q. 54)
- (163) “Para a escola é apenas ensinar a Língua Padrão, sua estrutura, deixando a fala como 2º plano.” (qhf. f.07, p.12, q. 54)
- (164) “Ela é importante.” (qhf. f.09, p.12, q. 54)

- (165) “É um campo de estudo da linguagem que analisa a língua a partir das situações de uso.” (qhf. f.10, p.12, q. 54)
- (166) “É uma ferramenta contra o preconceito linguístico.” (qhf. f.12, p.12, q. 54)
- (167) “Especialmente sobre a questão do preconceito.” (qhf. f.02, p.12, q. 55)
- (168) “compreendi como deveria ser ensinada a gramática, partindo do texto e usando o erro para a condução ao acerto.” (qhf. f.07, p.09, q. 39)
- (169) “Linguística, Sociolinguística – língua / Fala” (qhf. f.07, p.08, q. 37)
- (170) “Não me lembro, mas havia.” (qhf. f.09, p.08, q. 37)
- (171) “da sua importância no estudo das línguas.” (qhf. f.08, p.08, q. 37)
- (173) “a leitura é sempre o começo e o fim de cada etapa, pois é com ela que os alunos aprendem.” (qhf. f.05, p.01, q. 02)
- (174) “como professora de Língua Portuguesa trabalho com leitura de gêneros diversos, interpretação e produção de texto.” / “Gosto da sala organizada para as produções e trabalho bastante a oralidade por meio de apresentações e emissão de opinião.” (qhf. f.09, p.01, q. 02)
- (175) “me baseio muito em seus ensinamentos (questões gramaticais) voltados ao texto.” (qhf. f.07, p.05, q. 18)
- (176) “Ensinar a língua portuguesa sem menosprezar as variantes linguísticas, mas oportunizando, mostrando a utilidade do aprendizado da norma culta! (qhf. f.03, p.08, q. 43)
- (177) “Acredito que seja trabalhar a norma – padrão e as situações de uso da língua.” (qhf. f.10, p.08, q. 34)
- (178) “É apresentar todo o repertório linguístico que está à disposição do aluno, os gêneros e tipologias textuais.” (qhf. f.10, p.09, q. 42)
- (179) “É levar o aluno a explorar toda a sua potencialidade linguística e comunicativa a fim de conquistar espaço na sociedade, atuar com competência nos diversos papéis (~~demandados~~) sociais de sua vida. (qhf. f.13, p.08, q. 34)
- (180) “É desenvolver competências comunicativas no aluno para que possa exercer sua cidadania de maneira eficaz.” (qhf. f.15, p.09, q. 42)
- (181) “É um compromisso, pois ensino algo vivo que meus alunos dominam (já que se comunicam, entretanto esse domínio é limitado cabendo ao professor disponibilizar mecanismos para ampliá-lo.” (qhf. f.09, p.08, q. 34)
- (182) “É possibilitar maneiras do aluno ampliar seu domínio sobre a língua, principalmente em relação a norma padrão.” (qhf. f.09, p.09, q. 42)
- (183) “as instituições de ensino têm tomado o cuidado de não ensinar a gramática pura e simplesmente.” / “É ensinar os usos da língua oral e escrita, os enunciados concretos.” (qhf. f.05, p.09, q. 42)

- (185) “É favorecer o educando com a oportunidade de conhecer sua língua materna em sua estrutura, discurso e sentido.” (qhf. f.07, p.08, q. 34)
- (186) “ensinar para o aluno que em certos locais ele deverá usar essa norma e não aquela. Seria sistematizar o ensino.” (qhf. f.04, p.10, q. 43)
- (187) “Preparar a criança para dominar sua língua materna, adequando-a à sua produção de textos orais e escritos, de modo que possam adentrar ao mercado de trabalho aptas em sua função.” (qhf. f.08, p.10, q. 43)
- (188) “A lingüística é uma inovação para o ensino da língua, pois ela tem uma visão mais abrangente da gramática.” (qhf. f.04, p.12, q. 54)
- (189) “Gramática, pois utilizo vários textos para realizar essa abordagem.” [conteúdo de melhor desempenho] (qhf. f.10, p.10, q. 46)
- (190) “trabalho as definições e depois dentro do texto.” (qhf. f.19, p.03, q. 12)
- (191) “em relação à gramática, trabalho no texto e esta fica a serviço da produção textual” (qhf. f.05, p.03, q. 11)
- (192) “A gramática deve ser trabalhada de maneira contextualizada.” (qhf. f.02, p.08, q. 36)
- (193) “Sempre argumentaram da importância de se ensinar gramática contextualizada, jamais isoladamente.” (qhf. f.10, p.08, q. 36)
- (194) “o texto como ponto de partida do estudo.” (qhf. f.19, p.03, q. 14)

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com