

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

JULIANA ORSINI DA SILVA

**A IMAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DE
PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO: A PERSPECTIVA DO ENSINO – (E) APRENDIZAGEM**

MARINGÁ-PR
2007

JULIANA ORSINI DA SILVA

**A IMAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DE
PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO: A PERSPECTIVA DO ENSINO – (E) APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida Honório

MARINGÁ
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S586i Silva, Juliana Orsini da
A imagem de Língua Portuguesa no discurso de professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio : a perspectiva do ensino - (e) aprendizagem / Juliana Orsini da Silva. -- Maringá : [s.n.], 2007.
115 f.

Orientador : Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Honório.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007.

1. Análise do discurso. 2. Língua portuguesa. 3. Instituição escolar. 4. Análise do discurso - Ensino e aprendizagem - Ensino Fundamental e Médio. 5. Ensino Fundamental e Médio - Língua portuguesa - Análise do discurso. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 21.ed. 401.41

JULIANA ORSINI DA SILVA

**A IMAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DE
PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO: A PERSPECTIVA DO ENSINO – (E) APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovado em **26 de abril de 2007**.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Honório
Universidade Estadual de Maringá – UEM
-Presidente-

Prof^ª. Dr^ª. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Campinas-SP

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Aparecida Honório (Ceci), minha orientadora, pelo profissionalismo exemplar, dedicação e amizade que demonstrou ao longo da escrita deste trabalho.

Aos professores Dr. Pedro Navarro Barbosa, Drª Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer e Drª Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso pelas importantes sugestões dadas no momento do exame de qualificação e defesa.

À Lilian Cristina Buzatto Ritter, professora e amiga, que sempre me serviu de exemplo profissional e acadêmico, pelas contribuições ao longo de minha formação.

Aos professores do Programa, que constantemente me apoiaram.

Aos meus colegas de turma, pela convivência amigável e cooperativa ao longo da caminhada.

À Andréia, secretária do Curso de Mestrado, pela eficiência e carinho.

Aos professores, alunos e coordenadores das instituições em que foi realizada a pesquisa.

À minha família, que sempre me incentivou e acreditou no sucesso deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na realização desta dissertação.

RESUMO

Neste trabalho, procedemos à análise do discurso dos professores e alunos sobre a língua portuguesa fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa. A questão que norteou este trabalho foi: quais os sentidos produzidos sobre língua portuguesa no discurso de professores e alunos tendo em vista a imagem que possuem desta língua a partir da posição que ocupam no espaço escolar? Para respondermos a esta questão, analisamos um corpus extraído de um questionário por nós organizado e aplicado aos professores e alunos do ensino fundamental e médio. Os dados levantados revelaram que, no discurso dos professores, há uma concepção de língua que é ideologicamente construída. Os sentidos produzidos em relação aos usos da língua portuguesa estabeleceram suas bases no discurso da norma culta. A imagem de língua que se inscreveu é a de uma língua enquanto sistema fechado, a língua imaginária. Também compreendemos que, por meio do imaginário lingüístico produzido, o sujeito que se afasta da língua imaginária, da língua idealizada, afasta-se da condição de ser brasileiro, já que a língua constitui-se como uma identidade nacional. Além disso, percebemos diferentes posições-sujeitos, em que o professor deixou entrever a imagem de que incorporou aquilo que defende a lingüística, mas por outro lado, reproduziu os preceitos do ensino tradicional, incidindo sobre os discursos procedimentos de controle e jogo de imagens. Quanto aos alunos, para a 4ª série, a escrita perpassou a imagem em relação à disciplina, aparecendo como algo que instaura poder. Na 8ª série, os alunos projetaram em seus enunciados o discurso da gramática tradicional como lugar de estudo/ensino, do saber. Apareceu como efeito, a imagem de língua ‘correta’ que, para esses alunos, se constitui no domínio das nomenclaturas gramaticais. Esta visão também se revelou nas seqüências discursivas da 3ª série. Como consequência deste imaginário de língua, vimos que a identidade lingüística do aluno vai sendo construída durante toda a sua vida escolar. Em relação à importância da disciplina, observamos que, de uma forma ou de outra, aprender língua portuguesa, para os alunos, justifica-se com a preocupação e o cuidado com o uso correto da língua como forma de exercer poder e ser incluído no grupo, seja na escola, seja fora da escola.

Palavras-chave: discurso; língua portuguesa; instituição escolar.

ABSTRACT

In this work, we preceded the analysis of the teachers' speech and students on the Portuguese language based in the theoretical presuppositions of the Analysis of Speech of French line. The subject that orientated this work was: which senses produced on Portuguese language in the teachers' speech and students tends in view the image that they possess of this language starting from the position that they occupy in the school space? For us to answer this subject, we analyzed an extracted corpus of a questionnaire for us organized and applied to the teachers and students from the basic and high school. The research revealed that, in the teachers' speech, there is a language conception that is built ideologically. The senses produced in relation to the uses of the Portuguese language they established your bases in the speech of the educated norm. The language image that she enrolled is of a language while closed system, the imaginary language. We also understood that, through the imaginary linguistic produced, the person that stands back of the imaginary language, of the idealized language, he/she stands back of the condition of being Brazilian, since the language is constituted as a national identity. Besides that, we noticed different position-subjects, in that the teacher let to glimpse the image that they incorporated that that defends the linguistics, but on the other hand, it reproduced the precepts of the traditional teaching, happening on the speeches control procedures and game of images. And for the students, for to 4th grade, the writing shows the image in relation to the discipline, appearing as something that establishes power. In the 8th grade, the students projected in your statements the speech of the traditional grammar as learning/teaching place, of the knowledge. It appeared as effect, the language image correct that, for those students, it is constituted in the domain of the grammatical nomenclatures. This vision was also revealed in the discursive sequences of the 3rd grade. As a consequence of this imaginary of language, we saw that the student's linguistic identity is being built during all your school life. In relation to the importance of the discipline, we observed that, one way or another, to learn Portuguese language, for the students, it is justified with the concern and the care with the correct use of the language as form of power and to be included in the group, be at the school, be out of the school.

Key-words: speech; Portuguese language; school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LINGUA E DISCURSO.....	08
1.1 Ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos PCN.....	08
1.2 Língua dentro da perspectiva da Análise do Discurso.....	15
1.3 Procedimentos de inclusão/exclusão do sujeito.....	23
CAPÍTULO 2 – NOSSOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	29
2.1 Descrição e interpretação.....	29
2.2 O material empírico e o discursivo.....	32
CAPÍTULO 3 - CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DO/NO BRASIL.....	38
3.1 Língua, colonização, instituição.....	38
3.2 A escola como instituição.....	47
CAPÍTULO 4 - IMAGEM DE LÍNGUA DOS PROFESSORES	49
CAPÍTULO 5 - JOGO DE IMAGENS E PROCEDIMENTOS DE CONTROLE DO DISCURSO.....	55
5.1 A imagem do profissional de língua portuguesa em relação ao ensino de língua....	55
5.2 A imagem do livro didático no ensino de língua portuguesa.....	63
CAPÍTULO 6- OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA.....	75
6.1 O imaginário do aluno sobre a língua portuguesa e a sua aprendizagem.....	80
6.2 Imagem de língua portuguesa e seus usos sociais: a construção da identidade.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	105
ANEXOS.....	110

INTRODUÇÃO

É inegável que a escola, enquanto instituição do Estado, é um espaço que determina o modo de produção e/ou reprodução de certos saberes considerados necessários à construção de um certo tipo de sociedade.

As experiências vivenciadas nas diversas disciplinas escolares são também responsáveis, dentre outros espaços, pela configuração do modo do sujeito significar-se em sociedade. Essas experiências permitem relações com conhecimentos e habilidades que são valorizados para o exercício profissional ou para o ingresso na universidade.

Embora essa função da escola seja conhecida e aceita por todos em geral, na prática, de acordo com alguns mecanismos de avaliação em âmbito nacional, acerca do desempenho de alunos do ensino fundamental e médio, os mesmos têm revelado problemas quanto ao processo de aquisição de conhecimento, de habilidades e competências adequadas à série em que os alunos se encontram. Ao analisar os dados estatísticos oferecidos pelo MEC/INEP, verificamos que, na avaliação de língua portuguesa, a maioria dos alunos na 4ª série, encontra-se em um “estágio crítico”, ou seja, não são considerados “bons leitores”, apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série. Na 8ª série, segundo estatísticas deste mesmo órgão, os alunos encontram-se em um “estágio intermediário”: desenvolveram algumas habilidades, porém insuficientes para o nível de letramento das séries correspondentes. E, na 3ª série do ensino médio, os alunos também revelam um “estágio intermediário” em relação à leitura, ou seja, as habilidades adquiridas estão aquém da série em que se encontram.

Apesar desses números serem considerados insatisfatórios, poucos têm se interrogado sobre o papel da escola na sociedade: será que todos têm de frequentar a escola? Parece que tem funcionado como evidente, em nosso imaginário social, que

freqüentar a escola dentro da atual sociedade é fundamental, ou ainda, indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. E já que este discurso está arraigado no imaginário das pessoas, surge então outra indagação: será que realmente se sabe para que estudar, por que estudar ou aprender, com qual finalidade? Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, será que professores e alunos reconhecem ou sabem como tem funcionado essa disciplina no currículo escolar, tendo em vista as condições reais de nossa sociedade e do exercício profissional?

Os PCN (1997, p.15) asseguram que:

(...) o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos.

Consideramos que compreender o funcionamento da linguagem do ponto de vista das teorias do ensino vigentes é essencial tanto para quem ensina quanto para quem aprende língua portuguesa, já que os usos que se faz da linguagem estão fundamentados em concepções de língua que são determinantes nos procedimentos de inclusão/exclusão social. Desta forma, acreditamos que a ausência desta compreensão limita a possibilidade de o sujeito assumir-se como cidadão, entendido como aquele com um posicionamento crítico e responsável diante do que faz ou diz. Dependendo ainda da concepção que se tem de língua seu ensino estará comprometido com uma ou outra metodologia e ideologia voltada à construção de um certo tipo de sociedade. Como bem coloca Orlandi (1996, p.82), é possível considerar a linguagem de várias maneiras, seja como instrumento de comunicação, seja como produto da história, sendo que cada uma dessas concepções “terá suas conseqüências teóricas e metodológicas próprias”. E, acrescentaríamos, terá suas conseqüências nas práticas sociais.

Por concordarmos com o ponto de vista segundo o qual a linguagem é relação de força, disputa em torno da palavra, lugar de poder, uma forma de ação social e acreditar que ela “não é instrumento de comunicação, mas é ação que transforma” (ORLANDI, 1996, p.82), neste trabalho, adotamos a Análise de Discurso de linha francesa como baliza teórica. Assumindo este ponto de vista, o foco principal deste trabalho é analisar o discurso de professores e de alunos sobre língua portuguesa, visando promover uma melhor compreensão sobre a forma como professores e alunos concebem a língua, tendo em vista as posições ocupadas no discurso em relação ao ensino-aprendizagem.

O interesse por esse tema surgiu a partir de leituras realizadas ainda na graduação, posteriormente na especialização, sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Amadurecendo essas leituras no mestrado e a nossa vivência na prática, na realidade escolar, começaram a despertar inquietações a respeito do imaginário de língua que se tem no ambiente escolar, acreditando que as práticas realizadas na disciplina de língua portuguesa decorrem desse imaginário, da concepção que permeia as atividades e práticas perante a linguagem.

A partir dessas inquietações, fomos em busca de pesquisas já realizadas sobre o tema. No artigo sobre o discurso de adolescentes acerca das práticas de leitura e escrita na escola, intitulado *No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola* (2003), a autora Maria Teresa Assunção Freitas, em uma perspectiva interacionista, estabelece um diálogo com adolescentes buscando compreender o espaço que a leitura e escrita ocupam na vida deles. Procura entender “como os adolescentes entrevistados descrevem e interpretam as práticas de leitura e escrita que acontecem na e para a escola” (p.23). Assim, observa que a visão dos alunos sobre a escola hoje é a de uma escola que não favorece o gosto pela leitura e escrita. Acrescenta que neste espaço social as práticas rotineiras se repetem e estão fora da realidade dos alunos. A autora

conclui, portanto, que “novos tipos de leitura e escrita convivem ao lado de uma escola que, surda aos indicativos da mudança, não consegue atingir os jovens” (p. 38).

Na dissertação intitulada *O labirinto da linguagem no mundo empresarial do trabalho (A linguagem no enfrentamento de relações de trabalho)* (2005), a autora Suely Marcolino Peres busca compreender as imagens atribuídas ao uso de língua portuguesa no ambiente de trabalho e também as atividades que integram os múltiplos comportamentos e mecanismos de exclusão do trabalhador. Um dos resultados obtidos, a partir de suas análises, foi o de que:

(...) a questão fundamental, nuclear, em torno da qual se constrói a imagem de língua no espaço institucional do trabalho, é a língua compreendida como norma culta, como falar e escrever corretamente. Há uma tendência geral, nos discursos dos recrutadores, em reconhecer na língua portuguesa, uma unicidade e uma invariabilidade como se somente uma – a padrão – empregada pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder, fosse digna e legítima. A realidade lingüística para eles está tão determinada por essa visão que eles trazem para o discurso a homogeneização da língua marcada de forma recorrente pela preocupação com a correção gramatical, com o certo e o errado.

Ainda, na dissertação *O leitor e o mundo: Leitura de alunos de séries finais de ciclo* (2005), a autora Cristiane Malinoski Pianaro Ângelo, apoiada na perspectiva interacionista, investiga a competência leitora de alunos em séries finais de ciclo, com o intuito de contribuir com uma reflexão crítica acerca da qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental atendidos no município de Irati-Paraná. Utilizando questionários socioeconômico, cultural, educacional e questionário de leitura, Ângelo procura verificar como os estudantes concluem o ensino fundamental em relação à leitura. O estudo demonstrou que os alunos estão conscientes do valor desta para a sua atuação eficaz nas práticas escolares e sociais, porém, na maioria das classes pesquisadas, predomina a concepção de leitura como extração de significados do texto. “Assim, os

alunos tendem a renunciar às palavras próprias, adquiridas em suas experiências histórico-sócio-culturais, e a valorizar apenas o que o texto lhes diz” (p.122). Ângelo conclui, portanto, que a maioria dos alunos, principalmente os de classe sociais menos favorecidas, não apresentam bom desempenho na leitura e enfatiza que:

(...) a escola - uma conquista das camadas populares - age muito contra o povo do que a favor do povo. Isso porque, ao não garantir a leitura -instrumento que permite ao indivíduo apropriar-se das mais amplas condições da participação cultural e política e lutar pela defesa de seus direitos – às classes sociais menos privilegiadas, a escola contribui para aumentar as desigualdades sociais e manter a estrutura de poder da classe dominante (p.123).

Apesar dos trabalhos citados enfocarem o mesmo tema, nosso modo de abordar a questão é outro. Despertou-nos o interesse em investigar a imagem que os alunos do ensino fundamental e médio e seus professores possuem de língua portuguesa, tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem, tirando do lugar de evidência “o para quê ensinar língua portuguesa”, problematizando, deste modo, o cotidiano de sala de aula sobre a perspectiva da AD, procurando compreender, também, o que sustenta os sentidos cristalizados, que professores e alunos possuem, sobre a língua portuguesa.

Refletindo, portanto, sobre essas pesquisas e sobre a nossa preocupação com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa questionamo-nos: quais os sentidos produzidos sobre língua portuguesa no discurso de professores e alunos tendo em vista a imagem que possuem desta língua a partir da posição que ocupam no espaço escolar?

Desta questão central, sucedem outras, específicas:

- Quais são as regularidades discursivas presentes nos discursos de professores e alunos sobre a concepção de língua portuguesa?
- Qual a imagem que o profissional de língua portuguesa tem em relação ao que é saber e ensinar língua e para que ensinar?

- Qual a imagem que o aluno do ensino fundamental e médio tem em relação ao que é aprender língua e para que aprender?
- De que modo a memória de língua portuguesa inscreve-se no discurso de professores e alunos?
- Quais são os mecanismos que determinam/controlam o discurso de professores e alunos no espaço escolar? Que dizeres são silenciados?

Com o intuito de responder a estes questionamentos, este trabalho divide-se em seis partes.

Após esta introdução, apresentamos, no primeiro capítulo, uma revisão bibliográfica a respeito do discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa – PCNLP; reflexões sobre língua dentro da perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa; e procedimentos de inclusão e exclusão do sujeito pela linguagem.

O segundo capítulo descreve nossos gestos de interpretação: descrição e interpretação, o material empírico e discursivo e, também, a questão do gênero discursivo.

A análise e a discussão dos dados, à luz da teoria anteriormente discutida, são apresentadas no capítulo três, condições históricas de produção da língua portuguesa do/no Brasil, sendo dividido em duas partes; na primeira, discutimos a Língua, colonização e instituição; na segunda, a escola como instituição.

No capítulo quatro; identificamos as regularidades discursivas presentes no discurso dos professores sobre a concepção de língua.

No capítulo cinco, analisamos o discurso dos professores, discutindo: jogo de imagens e procedimentos de controle do discurso. Este capítulo foi dividido discursivamente em duas partes. Na primeira, tratamos da imagem do profissional de

língua portuguesa em relação ao ensino de língua; e, na segunda, da imagem do livro didático no ensino de língua portuguesa.

No capítulo seis, dividido em três partes, trata, na primeira, dos sentidos produzidos pelos alunos em relação à língua portuguesa; na segunda, do imaginário do aluno sobre a língua portuguesa e a sua aprendizagem; e, na terceira, da imagem de língua portuguesa e seus usos sociais, como fator que interfere na construção da identidade do aluno.

Encerrando o trabalho, retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos as conclusões gerais a que chegamos por meio de toda a pesquisa realizada.

Esperamos, portanto, contribuir com reflexões sobre língua e ensino-aprendizagem de língua como prática social que inclui/exclui os sujeitos, dependendo dos usos que fazem da linguagem.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE LÍNGUA E DISCURSO

Para refletirmos sobre as concepções e imagens da língua portuguesa presentes no discurso dos professores e alunos que interagem no espaço escolar público, faz-se necessária uma reflexão sobre o conteúdo dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) no que diz respeito ao ensino de línguas, e, mais particularmente, sobre o ensino da língua portuguesa como língua materna e sobre os objetivos do seu ensino-aprendizagem. Também é importante uma revisão teórica de língua sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, bem como trazermos teoricamente a questão dos procedimentos de controle do discurso para discussão sobre os procedimentos de inclusão/exclusão pela linguagem a partir da imagem que professores e alunos têm de língua portuguesa e de seus usos sociais.

1.1 Ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos PCN

Os PCN (1997, p.15) asseguram que:

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Deste ponto de vista dominar a língua está intimamente ligado à possibilidade de plena participação social. Durante os oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, capazes

de assumir a palavra e, enquanto cidadãos, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Ainda da perspectiva dos Parâmetros, a língua permite ao homem significar o mundo e a realidade, sendo, “um sistema de signos histórico e social (...) assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCN, 1997, p.24).

A linguagem é, segundo os PCN (1997), uma forma de ação interindividual que se realiza em distintas práticas sociais, em diferentes grupos e em diferentes momentos da história. Desta forma, a linguagem é produzida numa conversa entre amigos, ao escrever uma carta, ao participar de uma entrevista de emprego, de uma palestra e várias outras práticas sociais que o indivíduo pode atuar e/ou participar.

Entretanto, todas essas situações diferenciam-se, especificamente, em relação aos usos que se pode fazer da língua, considerando-se condições sociais e históricas dos grupos ou sujeitos envolvidos no processo de interação verbal. Neste sentido, numa perspectiva sociolingüística, diria-se que uma conversa entre amigos distingue-se de uma entrevista de emprego; na primeira permite-se uma linguagem informal, o uso de gírias, enquanto que na segunda, é mais conveniente uma linguagem formal, mais próxima da norma culta. Isso quer dizer que é possível uma mesma pessoa ora utilizar uma linguagem informal, mais popular e coloquial e ora utilizar uma linguagem mais formal, dependendo do lugar social que ocupa e do grupo na qual a interação verbal se realize. Deste modo de pensar a língua, o sujeito aparece como aquele que "escolhe" que língua usar em função da situação. Mas, se pensarmos da perspectiva discursiva, sabemos que há regras sociais, coerções que comandam o uso da língua, no entanto, essas regras aparecem como evidentes.

Na perspectiva dos PCN, ao produzir linguagem há a interação verbal entre os interlocutores o que, para Bakhtin (1992, p.123), é um diálogo que se constitui em uma das formas mais importantes. Diálogo, por sua vez, pode ser compreendido num sentido amplo, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1992, p.123).

Segundo esse autor, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem tampouco pela enunciação monológica isolada, “nem pelo ato psicofisiológico de sua produção”, mas pelo fenômeno da interação verbal, que se realiza por meio da enunciação. Para Bakhtin (1992, p.123), “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. E o que orienta, organiza a enunciação, de toda expressão, segundo esse autor, não é o interior do indivíduo, mas o exterior, ou seja, o que está situado no meio social no qual o indivíduo se encontra.

Essa perspectiva assumida nos PCN defende o ponto de vista segundo o qual a linguagem não pode ser concebida à parte de sua situação concreta de produção; que as escolhas feitas ao dizer decorrem das condições em que o discurso é realizado. No entanto, ao pensarmos esta questão na ótica da AD, diríamos que o sujeito não é livre para escolher; há um pré-construído que o projeta já num discurso construído antes e independente dele, ao qual ele é submisso, sem se dar conta.

A importância e o valor dos usos da linguagem, para os PCN (1997, p.30), “são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento”. A partir desta constatação, esse documento afirma que, atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes aos que satisfaziam as demandas sociais há algum tempo atrás. Pensando deste modo, é necessário fazer uma revisão das práticas de ensino para que se possa desenvolver o aprendizado da linguagem, a partir da diversidade de textos que

circulam socialmente. Uma educação comprometida com o exercício da cidadania, deste ponto de vista, permite criar condições de reflexão da linguagem, bem como para o seu uso eficaz nas mais diversas situações do dia-a-dia. E a escola pode ser um lugar propício para viabilizar o acesso aos textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e interpretá-los, defende ainda os PCN.

Dentro dessa diversidade estão incluídos os textos que são trabalhados nas várias disciplinas escolares, porém, o que acontece, muitas vezes, é que não se consegue fazer um trabalho sistemático com esses textos dentro do contexto escolar. Desistoricizados do contexto em que estes textos foram gerados acabam por se transformar em meros gêneros escolares a serem ensinados a cargo dos professores de LP. Um exemplo explicitado nos PCN é que “nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os da área de História, Geografia e Ciências Naturais, e nessas aulas também não”, pois se considera que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa:

Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos (PCN, 1997, p.31).

Neste sentido, embora todas as disciplinas tenham o compromisso de ensinar a utilizar os textos da área, a disciplina de língua portuguesa, tem, essencialmente, a responsabilidade de trabalhar com textos; aparecendo como o único lugar legitimado para trabalhar textos. Além disso, a disciplina de Língua Portuguesa precisa permitir a prática de reflexão sobre a língua, com o objetivo de:

imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística (PCN, 1997, p.39).

O que se observa, no geral, é que no ensino de Língua Portuguesa, tende-se a considerar “a fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade de produção lingüística” (PCN, 1997, p.39). É o que acontece, segundo esse documento, com o ensino da gramática, por meio de frases descontextualizadas, tornando-se um conteúdo estritamente escolar, pelo fato de se investir em uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua, através de exemplificações e memorização de nomenclaturas. Em consequência desta prática, é que surgiram questionamentos sobre a necessidade do ensino de gramática. Contudo, a questão norteadora da prática de reflexão sobre a língua na escola é “para que” e “como ensinar gramática”. O trabalho, de acordo com os PCN (1997, p.39), inicia-se por meio da reflexão compartilhada em sala de aula sobre textos reais.

Os PCN (1998) também colocam que o ensino-aprendizagem¹ de língua portuguesa resulta como prática pedagógica a partir da articulação de três variáveis: “o aluno, os conhecimentos com os quais opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor”.

Dentro desta perspectiva, o aluno se constitui como sujeito da ação de aprender, já que é ele quem age sobre o objeto de conhecimento. Já o objeto de conhecimento caracteriza-se pelos conhecimentos discursivos textuais e lingüísticos inseridos nas práticas sociais de linguagem. O professor, por sua vez, atua como mediador,

¹ A expressão “ensino-aprendizagem” está sendo significada, na perspectiva dos PCN, como um novo paradigma no processo educacional no qual não há distinção entre professor e aluno, ou seja, ambos ensinam e aprendem no processo, em oposição à expressão “ensino e aprendizagem” que representa o paradigma tradicional no qual se tem, de um lado, o professor que sabe, detém o conhecimento e, portanto, é aquele que pode ensinar e, de outro, o aluno que não sabe e por isso precisa aprender.

organizando a relação entre o objeto de conhecimento e o aluno. O professor, neste sentido, aparece como aquele que também aprende, ou seja, como aquele que aprende (apropria-se) porque constrói junto.

O objeto de ensino-aprendizagem implica o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito trabalha ao participar de práticas sociais mediadas pela linguagem.

Organizar situações de aprendizado, nesta perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde as práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva (...) (PCN, 1998, p.22).

É importante, nesta direção dos PCN, para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no 1º ciclo, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para que se possa ensinar o que ele ainda não conhece. “É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a linguagem” (PCN, 1997, p.101).

Os PCN afirmam que, desde o primeiro ciclo, é fundamental que se ofereça aos alunos a possibilidade de perguntar sobre a linguagem e obter respostas sobre ela. Além disso, “é preciso que o professor investigue quais são as idéias que seus alunos possuem sobre a língua para poder organizar o trabalho pedagógico levando-as em consideração” (PCN, 1997, p.102).

Neste sentido, é notória a importância da mediação do professor durante toda a escolaridade. Em se tratando de primeiro ciclo, ela assume características próprias, pois além de ser colocado na posição de responsável pelos conteúdos escolares, há uma série de aprendizados de uma situação nova para os alunos, a convivência no espaço escolar.

Já o 3º e 4º ciclo do ensino e aprendizagem de língua portuguesa precisa levar em conta a compreensão da adolescência como uma fase de grandes transformações, tanto “sociocultural”, “afetivo-emocional” quanto “cognitiva” e “corporal”. Exigem-se a articulação do objeto de ensino, as práticas sociais de linguagem em que os alunos se inserem para que se possa contribuir para a formação do sujeito.

Faz-se necessário, segundo os PCN (1998, p.46), considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem comportamentos e valores que atuam como uma forma de identidade, tanto no que se refere ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que mantêm com os adultos, a sua inserção em grupos específicos de convivência. Isso interfere no tipo de linguagem usada pelos adolescentes, com a incorporação de formas próprias de expressão.

Enfim, os PCN (1998, p.47) defendem o ensino-aprendizagem de língua centrado em um fazer reflexivo, colocando que:

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Considerando ainda que os professores "leram" os PCN, de que modo estes discursos sobre o ensino-aprendizado de língua, presentes neste documento, foram interpretados (ou silenciados) no discurso dos professores? De que modo o assim chamado "fazer reflexivo" e a concepção de língua aqui presente foi (re)significada pelos professores?

1.2 Língua dentro da perspectiva da Análise de Discurso

A Análise de discurso (AD), edificada por Pêcheux, a partir da década de sessenta, na França, nasceu do questionamento sobre a epistemologia da Linguística imanente, dedicada ao estudo da língua como abstração.

O pensamento de Pêcheux nasce sob o signo de articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Traz questionamentos sobre sujeitos, história e ideologia. “Neste novo contexto, Michel Pêcheux tentou, até o limite do possível, repensar tudo o que o discurso, enquanto conceito ligado a um dispositivo, designava para ele” (MALDIDIER, 2003, p.16). “(...) Constitui o discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas” (MALDIDIER, op.cit, p.22).

Segundo Maingueneau (1993, p.11), a AD interessa-se pela linguagem à medida que ela faz sentido para “sujeitos inseridos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas”. Para a AD, portanto, não existe separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva, isto é, não há separação entre língua e história. Além disso, não interessa também a classificação das formas da língua, mas o funcionamento dessas formas na produção discursiva dos sujeitos.

Orlandi (2000, p.15) destaca que:

a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Passa-se, nesta perspectiva, a buscar uma compreensão da linguagem não mais centrada apenas na língua, um sistema ideologicamente neutro, mas na linguagem enquanto discurso. E essa, segundo Brandão (2004, p.11):

não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção textual; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

A linguagem, desse modo, é considerada uma ação constitutiva e transformadora que o homem estabelece com a realidade natural e social.

Neste sentido, a linguagem é entendida como mediação, “não é instrumento, mas é ação que transforma” (ORLANDI, 1996, p.82). Não pode ser estudada fora da sociedade, já que os seus processos constitutivos são histórico-sociais. “Resta observar que, nessa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente” (ORLANDI, 1996, p.82).

A partir dessa noção é que Orlandi (1996) diz que, na perspectiva da Análise de Discurso, é possível observar o processo de constituição da linguagem, pois permite uma análise que procura ver em seu objeto o discurso e estabelecer a relação com a exterioridade que o constitui. O discurso é visto, nessa perspectiva, não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores. É considerado, portanto, como ação social, como parte do funcionamento social geral.

A historicidade do discurso, segundo essa linha teórica, está intimamente vinculada às suas condições de produção:

(...) os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico (...) e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos ‘condições de produção’ do discurso (Pêcheux, 1997, p.78).

Para Orlandi (1996, p.83), “o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores – isto a que chamamos tecnicamente de condições de produção – constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso”. Para Pêcheux, um discurso é sempre pronunciado por meio de condições de produção dadas. Isso quer dizer que o discurso não é “fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor, aquilo que é dito significa em relação ao que não é, ao lugar social, em relação a outros discursos etc” (ORLANDI, 1996, p.83).

Jakobson, ao propor a teoria da informação, fala de mensagem, sendo a linguagem vista como transmissão de informação. Pêcheux propõe, a partir disso, o discurso, não sendo transmissão de informação entre A e B, mas efeitos de sentido. “A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social (PÊCHEUX, 1997, P.82).

Os ‘protagonistas’ do discurso, assim, conforme Pêcheux (1997), não estão representados fisicamente, mas sim, socialmente, uma vez que configuram seus lugares pela estrutura social geral. No discurso, as relações entre esses lugares se acham representadas pelas “formações imaginárias”:

(...) 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 fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as

relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (p.82)

Para ele todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, há um jogo de imagens, assim representado pelo autor:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A { Imagem de A para A Imagem de A para B	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B { Imagem de B para B Imagem de B para A	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que ele para que me fale assim?”

Pêcheux (1997, p.84) ainda lembra que em todo processo discursivo o emissor pode antecipar as representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.

Orlandi (1996, p.26) argumenta que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro. Dessa forma, não se pode falar em um discurso, mas em um estado de

processo discursivo e precisa ser compreendido como “resultando de processos discursivos sedimentados institucionalizados”.

Por isso, Pêcheux (1997, p.79) diz ser impossível analisar um discurso como um texto, ou seja, como uma seqüência fechada sobre si mesma, mas é preciso relacioná-la “ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”.

Em relação ao sujeito, Orlandi (1996) destaca-o como “descentrado (dividido)”, já que é concebido como o ‘lugar’ social que ocupa, apresentando-se, portanto, incompleto, interpelado pelo inconsciente e pela ideologia. Trata-se de um sujeito-histórico cuja constituição não lhe é acessível. Neste sentido, “o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente” (ORLANDI, 1996, p.26). Assim, professores e alunos que respondem ao questionário são sujeitos e é com essa forma sujeito que se identificam para respondê-lo.

Contudo, essa ilusão, segundo a autora, de ser a fonte do discurso se desfaz quando se nota que uma seqüência para ter sentido deve pertencer a uma formação discursiva, a qual faz parte de uma formação ideológica.

Desta forma, é essencial analisar as condições de produção de um discurso, compreender “os sujeitos e a situação”: quem produz o discurso, quando, onde e porque, incluindo, assim, o contexto sócio-histórico e ideológico. Também faz parte da produção do discurso, segundo Orlandi (2000), a memória discursiva (interdiscurso), que é tudo aquilo que já foi dito em outros discursos e é recuperado inconscientemente durante a produção. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2000, p.32).

As condições de produção funcionam sob determinados fatores: relação de sentidos, antecipação, relação de força e formações imaginárias. A primeira diz respeito ao discurso relacionar-se com outros, isto é, “um dizer tem relação com outros dizeres relacionados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2000, p.39). O segundo fator, a antecipação, é um mecanismo que o sujeito é capaz de mobilizar para, colocando-se no lugar do outro, antecipar ao interlocutor o sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo determina a argumentação, pois o sujeito escolhe uma palavra e não outra, ou diz de um modo e não de outro, pensando no efeito que produzirá em seu ouvinte. Visa, assim, efeitos sobre o interlocutor.

As relações de força referem-se à noção de que o lugar que o sujeito se encontra é constitutivo do que diz, são as posições sociais que determinam essas relações. Neste sentido, se o sujeito fala a partir do lugar de professor suas palavras significam diferente do que se falasse do lugar de pai.

Para Orlandi (2000), todos esses mecanismos de funcionamento estão determinados pelas formações imaginárias, já comentadas anteriormente. Nesta perspectiva, não são os lugares físicos, nem os sujeitos físicos ou a forma como se apresentam na sociedade que funcionam no discurso, mas as imagens que são construídas por meio de projeções:

(...) a imagem do sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?) (ORLANDI, 2000, p.40).

Vale ressaltar também que os sentidos para a AD são determinados pelas posições ideológicas imbricadas no processo sócio-histórico nos quais as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido conforme as posições dos que as empregam.

Essa noção está intimamente relacionada com a de formação discursiva que se “define como aquilo que numa formação sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2000, p.43).

Um dos conceitos fundamentais para que possamos analisar e interpretar o discurso é o de formação ideológica, que é utilizada para:

Caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras (HAROCHE et al., 1971, p.102, apud Pêcheux, 1997, p.166).

Resultam, assim, as formações ideológicas a partir da organização da sociedade em classes as quais se constituem pelas relações sociais que se reproduzem continuamente. O que garante essa reprodução são os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), como defende Althusser. Ao produzir um discurso, o sujeito o faz inserido em uma formação ideológica específica e esta determina o sentido do seu dizer.

Nesta perspectiva, os sentidos são determinados pela ideologia que, para a AD:

não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade (...) Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido (ORLANDI, 2000, p.48).

A AD parte do princípio de que não há realidade sem ideologia, não sendo ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. A linguagem é, desta forma, o lugar de materialização da ideologia.

É importante perceber que com a noção de formação ideológica vem junto a de formação discursiva, pois “comportam necessariamente, como um de seus

componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada, numa conjuntura(...)" (PÊCHEUX, 1997, p.166).

Foucault (1996, p.43) a define como:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...).

As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito em uma posição dada em uma conjuntura dada.

Nesse sentido, ao considerar que existem formações discursivas (FD)² em um discurso, veremos que o funcionamento do discurso se dá a partir de regularidades, o que torna possível a compreensão do processo de produção de sentidos e a relação com a ideologia.

Assim, pensando na língua sob a perspectiva discursiva, para os propósitos desta pesquisa, é importante acentuar que se as condições de produção de todo processo discursivo implicam antecipações, além das relações de força e de sentidos, sob o modo de funcionamento das formações imaginárias, elas, as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos presentes nos discursos, já que “na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições” (ORLANDI,

² Sabemos que há distinção no conceito de FD para Pêcheux e para Foucault. FD, para Pêcheux (1997), designa aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classe, determina o que pode e deve ser dito. Já Foucault (1986) não considera a noção de ideologia. Para ele, uma FD pode ser circunscrita quando se é possível definir, em um determinado conjunto de enunciado, uma regularidade, isto é, uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações, entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas.

2000, p.40). Assim, pode-se apoiar na idéia de que são as imagens que funcionam no discurso, de que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem”, para, então, buscar a compreensão de como o imaginário de língua determina o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando, por exemplo, a imagem que professor e aluno têm em relação ao que seja saber/aprender/dominar a língua; a imagem que o profissional de língua portuguesa tem do que é ensinar língua e a imagem que o aluno tem do que é aprender língua.

Portanto, para isso, concordando com Orlandi (2000, p.42), é que a análise é importante, pois “com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito”.

1.3 Procedimentos de inclusão/exclusão do sujeito

Para discutirmos sobre os procedimentos de inclusão/exclusão pela linguagem a partir da imagem que professores e alunos têm de língua portuguesa e de seus usos sociais é importante compreendermos os procedimentos de controle do discurso tal como formulados por Foucault. Para esse autor:

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Ainda afirma que apesar de nossa sociedade venerar o discurso, há uma espécie de temor:

Há, sem dúvida, em nossa sociedade, e em todas as outras, mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas do surgir de todos esses enunciado, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (Foucault, 1996, p. 50).

Como conseqüências desse temor, aparecem os sistemas de controle que dominam a proliferação dos discursos e apagam “até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua” (Foucault, 1996, p.50). A produção do discurso é, neste sentido, “organizada, selecionada, redistribuída” por alguns procedimentos que ele classifica em três grandes grupos e que se caracterizam “(...) por mecanismos discursivos que têm como efeito, respectivamente, a exclusão, sujeição e a rarefação” (Gregolin, 2004, p.97).

O primeiro grupo, Foucault classifica como procedimentos externos, incluindo a interdição, a segregação e a vontade de verdade. A interdição diz respeito à ligação do discurso com o desejo e o poder, revela que nem todas as palavras são permitidas em uma determinada produção do discurso, isso porque “(...) não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p.9).

De acordo com Gregolin (2004, p.97), decorre das interdições que, numa sociedade, “existam aqueles que podem e aqueles que não podem falar, havendo, portanto, certos rituais das palavras que separam, na comunidade de fala, aqueles que têm direito exclusivo sobre o dizer em certo campo discursivo”.

Outro princípio de exclusão é a segregação. Para Gregolin (2004, p.97) esse procedimento traz como implicações o fato de que “uma sociedade determina o silêncio pelas cesuras entre o normal e o patológico, a razão e a desrazão, o certo e o errado”.

Outro procedimento relaciona-se ao fato de que toda sociedade tem uma vontade de verdade que opõe o verdadeiro ao falso. Nesta perspectiva, não há uma verdade, mas uma vontade de verdade que se constrói historicamente. Para Foucault (1996, p.18), essa vontade de verdade:

(...) apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia (...) como o sistema dos livros da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

É neste sentido que afirma que a vontade de verdade apoiada em um suporte e uma instituição exerce uma espécie de pressão e um poder de coerção sobre os outros discursos.

Por esse viés, podemos dizer que existe um imaginário subordinado à instituição escolar, uma vontade de verdade, de que existe uma língua correta e que esta precisa ser ensinada/aprendida na escola. Cabe a essa instituição a responsabilidade pela manutenção da norma culta, da forma “correta” da língua portuguesa, uma forma correta interpretada como evidente.

Para Foucault (1996, p.35) “não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”. Além disso:

(...) só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade (...) (FOUCAULT, 1996, p.20).

Portanto, ao propor a existência de uma “vontade de verdade”, Foucault “não a pensa como uma essência a ser descoberta, mas procura descrever e analisar os modos como a ‘verdade’ vem sendo historicamente produzida e a função de controle exercido por essa produção” (GREGOLIN, 2004, P.98).

Quanto ao segundo grupo de controle do discurso, que são os procedimentos internos de controle, Foucault (1996, p.21) diz que “(...) são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle”. Dentre esses procedimentos estão: o comentário, o autor e a disciplina. Em relação ao procedimento de comentário, há uma espécie de desnivelamento entre os discursos:

(...) os discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou, e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam (...), os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 1996, p.22).

No segundo procedimento interno de controle do discurso - o autor, Foucault (1996, p.28) não o entende como o indivíduo que escreveu ou pronunciou o texto, mas como “(...) aquele que dá a inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (...)”, é visto, portanto, como uma função discursiva e “(...) nossa atenção deve estar voltada para o discurso em que seus enunciados se inscrevem (...)” (GREGOLIN, 2004, p.100).

Para Gregolin (op.cit, p.101), “o propósito da análise foucaultiana é desconstruir a idéia de sujeito como origem e fundamento dos sentidos, e, para isso, é preciso se livrar da idéia do sujeito constituinte, a fim de chegar à figura do sujeito imerso na trama histórica”.

Foucault considera ainda um terceiro procedimento interno que permite o controle do discurso, a disciplina. Essa diz respeito à própria produção do discurso, uma

vez que cada disciplina define os enunciados que são considerados verdadeiros e os que são falsos. “A disciplina é, portanto, um princípio de controle da produção do discurso, que lhe fixa os limites por meio de um jogo de reatualização permanente de regra” (GREGOLIN, 2004, p.104).

O terceiro grupo de princípios de controle do discurso refere-se ao que Foucault chama de “rarefação (...) dos sujeitos que falam”, ou seja:

trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles (...) ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

Por fim, Foucault trata da “apropriação social do discurso”, na qual diz que toda sociedade possui instituições responsáveis pela distribuição dos discursos, pelas apropriações. Ele cita o exemplo do sistema educativo, afirmando que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.44).

Assim, vemos que a sociedade possui meios para controlar a produção do discurso. A idéia é a de que há restrições no ato de falar, tanto internas quanto externas. Aquilo que oferece perigo, que transgride a norma é silenciado, ou seja, nem tudo pode ser dito e o que ameaça a ordem do discurso deve ser proibido. “(...) Atuam aqui procedimentos de exclusão que incidem sobre o objeto como tabu, sobre o ritual da circunstância, sobre o direito individual ou exclusivo do sujeito que fala (...)” (SILVA, 2004, p.169). Tendo em vista esses procedimentos de controle dos discursos, considerando aí as coerções institucionais, procuramos compreender que mecanismos

determinam/controlam o discurso de professores e alunos no espaço escolar, e, desta forma, explicitar que dizeres são silenciados³.

Compreender os efeitos que esses silenciamentos produzem tanto da perspectiva daquele que responde da posição de quem ensina quanto daquele que responde da posição de quem aprende é uma de nossas preocupações.

3 Segundo Orlandi, o silêncio é fundador do discurso e, neste sentido, é compreendido como "o não-dito que é a história, e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, é também função da relação (necessária) da língua e ideologia" (ORLANDI, 1995, p.22/23).

CAPÍTULO 2

NOSSOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Este capítulo tem por finalidade expor uma visão geral da pesquisa por meio da apresentação da metodologia de investigação, das etapas que constituíram o trabalho, dos instrumentos utilizados e da construção da análise dos dados.

Assim, na seção 2.1, apresentamos a descrição e interpretação da pesquisa; na seção 2.2, tratamos do material empírico e discursivo.

2.1 Descrição e interpretação

Partindo do princípio enunciado pela perspectiva teórica que adotamos, a Análise de Discurso de linha francesa, nos procedimentos analíticos não pode haver descrição sem interpretação. E aqui é fundamental esclarecer que a interpretação é um "gesto", ou seja, é um ato no nível simbólico (Pêcheux, apud Orlandi, 1996, p.18), no qual está envolvido tanto o analista quanto o sujeito enunciador. Neste sentido, ao analisar o discurso o próprio analista é envolvido no gesto de interpretação. Nossa relação com o objeto de análise não é de forma alguma neutra, o que significa que há, neste processo, construção de um dispositivo de interpretação. Tal dispositivo tem como característica, segundo Orlandi (2000, p.59):

(...) colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Para a delimitação do corpus discursivo, não seguimos critérios empíricos e quantitativos, mas teóricos, pois, na AD, não há a preocupação com a exaustividade do corpus, chamada de horizontal, em extensão, muito menos com a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico. De acordo com Orlandi (2000, p.62):

(...) ele é inesgotável. Isto porque, por definição, 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.

A exaustividade, chamada de vertical, que se espera é considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática. Ela leva a importantes reflexões teóricas, uma vez que os “dados” não são tratados como simples ilustrações, mas como “fatos” da linguagem “com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva” (ORLANDI, 2000, p.63). Para a Análise do Discurso, portanto, a construção do corpus e a análise estão relacionadas, “(...) decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”.

É importante destacar que a Análise de Discurso trabalha “(...) (n) os limites da interpretação” e “(...) a escrita da AD deve conduzir o pesquisador de linguagem a flagrar a constituição do gesto de interpretação em sua materialidade, no texto, no momento em que o sentido faz sentido” (ORLANDI, 2001, p.32). É o que Pêcheux (1981) diz da análise, na qual o analista parte das formulações e na sua escrita torna visível à forma da análise, revelando-se o gesto do próprio analista entre a descrição e a interpretação.

O analista tem, portanto, como objeto de investigação o texto e como objetivo a sua análise enquanto discurso o que torna possível a compreensão por meio da escrita. Os gestos de interpretação, segundo Orlandi (2001), tomam forma na textualização do discurso. Assim, o objetivo da análise não é a passagem da opacidade à transparência,

mas a análise da prática de produção do sentido, das diferentes possibilidades de significar.

(...) quando penso à formulação na perspectiva discursiva, a idéia de funcionamento faz ver dinamicamente a língua como condição material de base (sujeita à falha) dos processos discursivos, produzindo (-se no) equívoco. Isto é: visto à significação compreendendo-a enquanto prática ideológica (interpretativa) (ORLANDI, 2001, p.35).

O que interessa à AD não é o fato de que a linguagem realiza atos, mas que a realidade “(produção imaginária, construção discursiva do referente) se constitui nos sentidos do que o sujeito pratica” (ORLANDI, 2001, p.44).

Há de se considerar que quando um sujeito diz ele significa a si e ao mundo no qual se insere. Por isso, a linguagem, dentro desta perspectiva, é uma prática, porque pratica sentidos, “ação simbólica que intervém no real. Pratica, enfim, o significado do mundo. O sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito.” (ORLANDI, 2001, p.44).

Propomo-nos, com esta abordagem metodológica, compreender os processos de significação que o texto em análise constrói, bem como detectar os gestos de interpretação que nele se inscreve. Visamos, portanto, mostrar como o discurso de professores e alunos funciona produzindo efeitos de sentido.

Assim, entendemos que o texto que temos para análise - o questionário aplicado aos professores e alunos -, da perspectiva da Análise de Discurso, deve ser remetido a um discurso que “se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 2000, p.63), que ganha sentido porque faz parte de um “jogo definido” pela formação ideológica dominante no processo. Isto quer dizer que o nosso material de análise não se dá como algo pronto, mas resulta de uma construção nossa enquanto analista. Acreditamos, portanto, que esta opção

metodológica aliada às teorias adotadas permite um olhar mais aguçado sobre nosso objeto e fornece pistas para melhor compreendê-lo.

2.2 O material empírico e o discursivo

Com o objetivo de analisar o discurso de professores e alunos sobre a língua portuguesa, a fim de verificar quais os sentidos produzidos a partir da posição que ocupam no espaço escolar, realizamos a coleta de dados, entendidos aqui como nosso material empírico, que foi iniciada em fevereiro e concluída em março de 2006.

Visitamos quatro escolas públicas do município de Maringá, pois o nosso objetivo era coletar informações de mais de uma escola e mais de uma turma, ou seja, participariam da pesquisa turmas das séries finais dos ciclos, 4^a, 8^a série do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio. Isto porque tínhamos o intuito de abranger todos os ciclos de ensino, uma vez que levantamos a hipótese de que, por meio dessa seriação padrão do ensino, a disciplina de língua portuguesa divide-se em etapas que prevêem uma seqüência de conteúdos, o que pode levar o aluno a ter uma imagem distinta de língua portuguesa dependendo do nível em que se encontra.

Das escolas visitadas, apenas duas aceitaram o desenvolvimento do trabalho. Uma das escolas justificou-se dizendo que, por ser início de ano letivo, existiam turmas que ainda não estavam com professores de língua portuguesa e por isso não seria possível à realização da pesquisa. A outra escola que também não aceitou enfatizou que no ano anterior havia sido feito na escola uma grande quantidade de estágios, de pesquisas e que, por isso, a equipe decidiu vetá-las naquele período.

Mesmo nas duas escolas que aceitaram o desenvolvimento do trabalho, percebemos uma preocupação em relação à pesquisa. Indagaram se iríamos somente

aplicar o questionário ou se iríamos retornar para outras etapas. Quando dissemos que a pesquisa constava apenas da aplicação do questionário e que seria algo rápido, a equipe pedagógica demonstrou maior interesse disponibilizando o acesso às turmas.

Como primeiro passo, da primeira escola, de ensino fundamental e médio, foram selecionadas três turmas: uma de 4^a, uma de 8^a e uma de 3^a série do ensino médio. A escolha foi realizada pela coordenadora, a qual autorizou que, durante a aula de língua portuguesa, poderíamos retirar alguns alunos da sala com a permissão do professor e encaminhá-los ao laboratório (único espaço disponível), para que pudéssemos dar início à aplicação do questionário. Assim, dividimos a turma em dois grupos que se alternaram na realização do trabalho. Nesta escola, portanto, a coleta foi realizada em dois dias distintos, para que contemplássemos as três turmas.

Convém assinalar que aplicamos um único questionário para as três séries, pois tínhamos o intuito de averiguar se haviam distinções em relação ao imaginário de língua portuguesa nos diferentes níveis.

Na outra escola participante, de ensino fundamental-5^a a 8^a série, a coordenação selecionou uma turma de 8^a série e aplicamos o questionário durante a aula de língua portuguesa, com a presença da professora.

Em ambas as escolas, quando nos apresentamos aos alunos alertamo-os de que as respostas precisariam ser pessoais, portanto, não poderiam conversar com os colegas durante o preenchimento das questões. Procuramos também acalmá-los em relação a esse trabalho, dizendo que não valeria nota para eles, pois muitos alunos demonstraram preocupação em relação a isso.

Foram envolvidos na pesquisa 88 alunos, sendo 20 de 4^a série, 48 de 8^a série e 20 de 3^a série do ensino médio. Inicialmente o nosso objetivo era selecionar 20 alunos de cada turma, porém houve um número maior de participantes da 8^a pelo fato de a

escola de ensino fundamental (5^a a 8^a série) não ter permitido, por motivos de infraestrutura, que retirássemos apenas alguns alunos da turma. Assim tivemos que desenvolver o trabalho em sala com a turma toda.

O segundo passo foi selecionar os professores de língua portuguesa. Para isso, entramos em contato com os professores das turmas que já havíamos aplicado o questionário, sendo quatro professores. Os quatro aceitaram participar e levaram o questionário para casa com o compromisso de devolvê-los após uma semana.

Além desses professores, julgamos necessária a participação de outros professores que atuam em outros níveis, em outras séries que não estariam fazendo parte desse trabalho. Assim, conversamos com outros professores das escolas participantes, selecionando mais três, perfazendo um total de sete professores. Apenas um professor, dos quais conversamos, não aceitou participar da pesquisa dizendo que já possuía muito trabalho para realizar e que não assumiria esse compromisso, enfatizou que no ano anterior já havia participado de uma pesquisa, respondendo a uma entrevista.

O questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental e médio constituiu-se de duas partes. A primeira inclui dados pessoais como o sexo, a série, a idade e o grau de escolaridade dos pais dos alunos envolvidos na pesquisa.

Na segunda parte do questionário, foram propostas seis questões:

- O que é disciplina de língua portuguesa?
- O que você acha importante aprender em língua portuguesa?
- Para que aprender língua portuguesa?
- Quais as dificuldades para aprender língua portuguesa?
- O que você mais gosta de estudar em língua portuguesa? Por quê?
- Se você costuma ler/escrever fora da escola, que tipo de texto/escrita faz?

Tais questões tinham como objetivo verificar qual a imagem que o aluno do ensino fundamental e médio tem em relação ao *que é aprender língua e para que aprender* e também identificar *qual é a concepção de língua portuguesa* em seus discursos.

O questionário aplicado aos professores também se dividia em duas partes. A primeira foi criada com o objetivo de levantar alguns aspectos pessoais constitutivos das condições de produção do discurso dos professores, com questões sobre a idade, sexo, estado civil, nível de renda, nível de escolaridade e dados sobre a profissão.

Na segunda parte do questionário, elencamos questões que visavam identificar *a concepção de língua portuguesa* nos discursos dos professores e também *observar qual a imagem que o profissional tem em relação ao que é saber, ao que é ensinar língua e para que ensinar*. As questões eram as seguintes:

- O que é língua portuguesa?
- Qual é o conteúdo que você considera mais importante ensinar em língua portuguesa? Por quê?
- Que material (tipo de texto/livros etc) você usa e para que usa no ensino de língua portuguesa?
- Para que ensinar língua portuguesa?
- Quais as dificuldades no ensino de língua portuguesa? Por quê?
- O que você mais gosta de ensinar?

Convém assinalar que as respostas a essas questões serão tomadas neste trabalho em sua prática discursiva, o que nos permite assumir que a materialidade específica do texto servirá de base para que possamos olhar além do que foi efetivamente dito, mas para o não-dito, para o implícito.

Desta forma, só poderemos analisar o funcionamento discursivo dos questionários se considerarmos que este funcionamento não é integralmente lingüístico, ou seja, como aponta Pêcheux (1997, p.78), não é possível definir o funcionamento “(...) senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de ‘condição de produção’ do discurso”. Teremos que considerar, que o discurso dos professores e alunos funciona de acordo com o contexto histórico social e com a situação a partir da qual ele tornou possível. E, nesta perspectiva, o questionário, concebido enquanto gênero faz parte dessas condições que permitem que o sujeito diga de um modo e não de outro.

Pensando esse conceito da perspectiva baktiniana (1992), os enunciados relativamente estáveis são denominados gênero do discurso e refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, que se relacionam com o uso da língua. Os gêneros são, neste sentido, artefatos construídos historicamente para suprir as necessidades do ser humano e variam conforme a época, o lugar e o objetivo em que são produzidos. Não é possível, nesta perspectiva, considerar o gênero do discurso fora de suas condições de produção, de circulação e de recepção, mesmo que estejam ligados a uma esfera da comunicação. Segundo Brait (1997), não há como não pensar no cerceamento imposto pelo gênero, o que impossibilita o falante de criar, modificar ou alterar o gênero em questão.

Desta forma, a construção, o estilo, o tema, a estrutura já são dados pelo gênero, o que impede o falante de alterá-los, sujeitando-se a eles. Em relação ao gênero aqui abordado, parece que não é dada ao professor a liberdade de alterá-lo, de modificar o tema, as questões já estão previamente definidas.

Para Mangueneau (1997, p.34), “os enunciados da AD se apresentam, com efeito, não apenas como fragmentos de uma língua natural desta ou daquela formação

discursiva, mas também como amostras de um certo gênero do discurso”. Por essa afirmação, pode-se recorrer à noção de “contrato”, uma vez que cada gênero presume um contrato específico.

Mangueneau (1997, p.36) ainda acrescenta que:

A cada gênero associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado. O gênero, como toda instituição, constrói o tempo-espaço de sua legitimação. Estas não são “circunstâncias” exteriores, mas os pressupostos que o tornam possível.

Pensando deste modo em relação ao nosso instrumento de coleta de dados podemos dizer que, implicitamente, estabelece-se um contrato entre professor e pesquisador quando se propõe o preenchimento do questionário. Observar o funcionamento das perguntas e das respostas no questionário aplicado, tendo em vista esta questão do gênero, será uma de nossas tarefas.

CAPÍTULO 3

CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DO/NO BRASIL

Neste capítulo, pretendemos discutir sobre o processo histórico de constituição da LP enquanto instituição, bem como o da instituição escola. Iniciamos este percurso com um pouco da história da língua portuguesa no Brasil colonial, procurando refletir sobre a relação entre língua e política para compreender as condições e os discursos que tornaram possível a construção do imaginário de língua portuguesa.

3.1. Língua, colonização, instituição

Tomando a noção de colonização como algo que “remete a coexistência de povos com histórias e línguas distintas em um dado momento histórico” (MARIANI, 2003, p. 9), é importante pensar na idéia de que o ato de colonizar se dá por tensões e confrontos, e esse ato manifesta-se na linguagem, ou seja, a língua colonizadora impõe-se sobre a colonizada. No caso brasileiro, a “colonização lingüística é um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários lingüísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais (...)” (MARIANI, 2003, p.10). Políticas lingüísticas são criadas com o intuito de disseminar a língua colonizada, “delimitando e silenciando os espaços enunciativos das línguas colonizadas”.

Neste sentido, de acordo com Mariani (2003, p.11), na ótica do colonizador português, as instituições do Estado (religião, realeza e direito) representam um estágio

avançado de civilização e tem em comum uma única língua nacional gramatizada e escrita. Desta perspectiva, o processo de gramatização⁴ brasileira faz parte da legitimação da língua portuguesa como instrumentalização.

A língua portuguesa, assim, constitui-se como uma instituição, uma vez que “(...) faz parte do funcionamento social geral, produzindo um efeito de homogeneidade nacional ao mesmo tempo em que dá legitimação escrita às outras instituições do reino” (Mariani, 2003, p.11).

No século XVI, a língua portuguesa tem sua norma escrita organizada pelas gramáticas de Fernão de Oliveira e João de Barros e começa a ser ensinada. Há, neste período, uma unidade imaginária de língua que permite a formação histórica de Portugal como nação, tendo como consequência, uma imagem ancorada em uma tradição lingüística gramatizada e distinta da língua portuguesa frente ao galego e ao latim.

(...) a visibilidade de língua (compreendida como instituição) provoca um efeito “universalizante” de reconhecimento: em uma dada formação social, os sujeitos falantes da língua nacional e oficial sabem – e, se não sabem, deveriam saber – como é essa língua, qual é a sua norma escrita, etc. Há um reconhecimento dessa língua nacional como língua materna que se realiza no exato momento em que esses sujeitos enunciam, distanciando-se dos outros falantes de outras línguas (MARIANI, 2003, p.12).

No contexto brasileiro, a colonização lingüística pode ser apreendida como um acontecimento lingüístico. Há o confronto entre a língua de colonização e as demais que se encontram no Brasil e também o afastamento e mudanças que a língua de colonização sofre em relação à metrópole. Assim, os sentidos vão se construindo e dando lugar ao surgimento de uma língua e de um sujeito nacionais. Isso significa que:

⁴ De acordo com Aurox (1992, p.65) “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”.

(...) para a língua portuguesa se tornar língua de colonização, foi necessário que ela própria fosse anteriormente instituída, tivesse um caráter institucional, (...) foi fundada como instituição, legitimando Portugal em nação. Em termos históricos, aos portugueses é natural, óbvio, ter a língua portuguesa como língua nacional: português tanto designa o povo quanto a nação (MARIANI, 2003, p.13)

Nesta perspectiva, podemos pensar, então, que na colônia não se reproduziu essa naturalização que havia na metrópole, embora o objetivo fosse instaurar uma reprodução na colonização lingüística. “Operou-se uma disjunção histórica na própria palavra português e, paralelamente, constitui-se uma nação com outro lugar enunciativo e com outro nome: brasileiro (Mariani, 2003, p.13)”. Contudo, não se fala em português-brasileiro, ou seja, não existe para a metrópole, ou se existe, deve haver a correção, a reformatação, seguindo os moldes gramaticais portugueses. “Aos olhos da metrópole, a língua falada no Brasil precisa continuar sendo a continuidade da imaginária homogeneidade que confere o caráter nacional a Portugal. Mas os processos históricos, como se sabe, são continuidade e mudança, sempre” (MARIANI, 2003, p.13).

O bilingüismo português/língua geral, na história da colonização lingüística brasileira, resulta de um interesse catequético, pois incluir os índios na civilização seria apagar as diferenças sócio-culturais.

Em Portugal havia uma valorização dos textos canônicos, acreditando que estes levavam ao conhecimento da língua culta, ao bom uso gramatical da língua portuguesa. As primeiras gramáticas têm o latim como referência, tendo-o como uma maneira de “embelezamento da língua materna”.

No século XVIII, a colônia brasileira começa a construir um imaginário de língua como norma.

O português brasileiro, nestas gramáticas, é apresentado como algo menor nas rubricas brasileirinhas ou provincianismos. Ao defender o ensino da língua portuguesa em detrimento do latim, Pombal em momento algum abre mão deste sentido normativo de língua (MARIANI, 2003, p.14).

Com a independência da colônia brasileira, uma política lingüística ganha força e o nacionalismo lingüístico brasileiro revela-se, ganhando espaço em domínios jurídicos, literários e assembléias políticas. Entretanto, uma política lingüística em torno da língua portuguesa instaura-se, com o consentimento de D. Pedro II e inscreve-se na constituição outorgada de 1824, não contemplando, assim, os anseios do nacionalismo lingüístico.

Todavia, a partir do século XIX, depreende-se uma contradição no tocante à língua. De um lado os gramáticos conservadores, que resgatam uma memória portuguesa da língua de conquista, filiando a uma herança lingüística latino-portuguesa. Por outro lado, outros gramáticos defendem uma identidade do falar no Brasil:

Guimarães (1996) referindo-se à gramatização brasileira do português, mostra que ela ‘está ligada a uma militância a favor da especificidade do português do Brasil ou contra isso e a favor do classicismo, purismo. Trata-se de um processo que, ainda nas palavras de Guimarães, ‘tem em si um efeito contraditório que inclui o efeito imaginário de que no Brasil não se fala corretamente. Esse efeito se reflete nas escolas e na legislação, ou seja, nas instituições responsáveis pelo ensino e manutenção da língua pátria (MARIANI, 2003, p.15).

O purismo, ou seja, a pureza de linguagem naquilo que se fala e escreve, é apontado por Leite (1999, p.50) como um fenômeno lingüístico decorrente da variação de normas que provocou mudanças de atitudes perante a língua, o português do Brasil. O século XIX foi marcado por teorias naturalistas que levaram à compreensão da língua como “um organismo vivo que nascia, evoluía (desenvolvimento, corrupção e transformação) e morria”.

Tal concepção levou os estudiosos da língua a tomarem medidas contraditórias quanto às mudanças lingüísticas. Houve, em um primeiro momento, o reconhecimento das transformações pelas quais passavam as línguas. Posteriormente, um temor em relação à conseqüência da evolução natural – a morte. Dessa forma, foram adotadas atitudes radicais, para a “preservação da época de ouro do desenvolvimento da língua portuguesa: o classicismo” (LEITE, 1999, p.51). Houve a defesa “exagerada” da norma escrita literária que era reconhecida como ‘pura’, ‘boa’, ‘perfeita’ e que, por conta disso, não poderia ser ‘contaminada’ pela língua considerada vulgar, a falada pelo povo, que não dominava as regras gramaticais, o léxico. “A língua ‘estiolada pelo vulgo’ encaminhava-se para a morte, o que deveria ser evitado a todo custo”.

A imposição de uma língua única e nacional dá-se, portanto, pela tentativa de “aprisionamento do português brasileiro nas grades modalizantes da língua imaginária”. Neste sentido, a “língua portuguesa” é vinculada a uma memória de língua de conquistas e de correção gramatical, resultante dos séculos XVIII e XIX, por meio das gramáticas, dicionários, unificação ortográfica e também do ensino nas escolas.

Para Mariani (2003, p.16) a expressão ‘língua portuguesa’, no Brasil, refere-se a uma noção historicizada pela colonização produzindo um efeito de evidência. Em termos discursivos, é imaginária⁵ porque sustenta uma ilusão de que há uma transparência dos sentidos em um dizer, porém é difícil a desvinculação deste imaginário fruto de um interdiscurso da lei (Diretório dos Índios). Este, por sua vez,

⁵ Para Orlandi (1998, p.28), a questão da língua imaginária que “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a-históricas”, dá-se pela sistematização, sendo o motivo pelo qual perdem a fluidez e se fixam em línguas imaginárias. Já a língua fluída é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, por meio da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, tomando o contexto de produção. Enquanto a língua imaginária é aquela que os analistas fixam na sua sistematização, a fluída é a que não pode ser tratada dentro de sistemas e fórmulas.

conseguiu implantar a língua geral, deixando no esquecimento as outras línguas indígenas, porém, o que ele não conseguiu foi:

(...) abolir de modo radical o processo de historização do português brasileiro, sobretudo no que diz respeito aos resíduos de oralidade decorrentes das misturas entre as línguas portuguesa, geral e africanas. De qualquer forma, as raízes de um português brasileiro dessa língua fluida que não cabe nos moldes gramaticais dos luso-brasileiros conservadores continuaram resistindo e produzindo efeitos no dizível possível. Daí um dos elementos do permanente conflito, retornando agora ao século XIX, constitutivo do imaginário que se constrói sobre o português no Brasil (MARIANI, 2003, p.16).

É importante pensar também, com Orlandi (2000, p.25), que “a escrita, o conhecimento sobre a língua e a identificação com uma língua nacional é fundamental para esta forma que tem a nossa sociedade e a nossa República”. Assim, é possível dizer que de forma indireta a institucionalização da relação com a linguagem pela produção das gramáticas “produz os germes que viabilizarão a passagem para o estabelecimento da Lingüística” (ORLANDI, 2000, p.25).

A mesma autora chama ainda a atenção para a diferença entre dois enunciados “Língua Portuguesa *do* Brasil/Língua Portuguesa *no* Brasil”, referindo-se a eles como um acontecimento discursivo em nossa história. E para compreender esse deslocamento, “do” para “no” , é fundamental a análise do que significa ser autor de gramática no Brasil no século XIX e qual o destino dessa autoria no século XX.

No século XIX, ser autor de gramática no Brasil é assumir a posição de um saber que não reflete o saber gramatical português. Neste contexto, o da irrupção da República, é importante não só que o brasileiro saiba sua língua, mas que ele saiba que sabe. “A gramática, dessa perspectiva, é o lugar em que se institui a visibilidade desse saber legítimo para a sociedade”. Desta forma, ser autor de gramática é estar na posição de um intelectual e ter autoridade perante a singularidade do português do Brasil.

A unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. Entre essas, a construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino (a criação das escolas e seus programas) ocupa uma posição primordial. A gramática, enquanto um objeto histórico disponível para a sociedade brasileira, é assim lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado) (ORLANDI, 2000b, p.27)

Assim, o processo de gramatização brasileira do português constitui-se como um saber sobre a língua e dá margem à historicização da língua no Brasil.

É neste sentido que Orlandi (2000, p.28) coloca que a identidade lingüística, a identidade nacional, bem como a identidade do cidadão na sociedade brasileira traz entre outros componentes de sua formação a “constituição (autoria)” de gramáticas brasileiras do século XIX, sendo a posição-sujeito autor de gramática parte fundamental da história.

Inaugura-se pois uma posição-sujeito gramático brasileiro. Um lugar de produção legítima de conhecimento sobre a língua que corresponde a um gesto de apropriação (autoria) dessa língua. O sujeito que fala o português brasileiro é distinto do sujeito que fala o português de Portugal e isso é elaborado pela autoria do gramático brasileiro no século XIX, dadas às condições de produção dessa autoria e do sentido da gramatização nesse momento (ORLANDI, 2000b, p.28).

Sob tal aspecto, também há uma autoria legítima da relação do brasileiro com a escrita, uma vez que há uma língua, uma gramática e sujeitos brasileiros da (nossa) escrita.

Como bem coloca Orlandi (2000b, p.28):

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como conseqüência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com a sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, individualiza-se seu valor, individualiza-se seu sujeito político e social.

Portanto, o século XIX, é marcado por uma maneira particular de se pensar a língua, sendo o movimento de configuração de nossa história, de nossa sociedade. Neste sentido, ensinando gramática estaria transferindo o saber sobre a língua. A Escola, por sua vez, cumpre uma “elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, etc” (ORLANDI, 2000b, p.29).

Já, no início de 1900, com a instituição do Estado brasileiro configura-se a garantia da diferença do Brasil em relação a Portugal, tendo as gramáticas não mais a função de dar forma à identidade brasileira, mas a de mantê-la.

A autoria do saber sobre a língua, no século XX, transfere-se do gramático para o lingüista, dando autoridade ao lingüista saber como a língua funciona e dizer como ela é (português no Brasil/português europeu).

Com a autoria dos gramáticos faz sentido o enunciado “A Língua Portuguesa *do* Brasil”, pois a questão encontra-se na pertinência do Brasil, porém com a garantia dada pela existência do Estado com a nossa língua, o enunciado passa a ser somente uma questão de localização “A Língua Portuguesa *no* Brasil” (ORLANDI, 2000b, p.30).

Por meio deste trajeto é possível observar o caráter científico que passa a ser dado à língua, deixando de ser somente uma questão política e intelectual. A cientificidade caracteriza-se como uma afirmação de nossa identidade e como consequência a questão da língua e do saber sobre a língua é afetado. Isto implica em uma mudança no ensino, na Escola, pois:

(...) com a Lingüística o tratamento da língua se coloca no âmbito da ciência e a relação com a Escola é a da aplicação do conhecimento gramatical no ensino/aprendizagem da língua materna. O que vai tornar menos ‘próxima’, e mediada pela ciência, a relação da língua com o Estado e com a história da colonização. Já estão longe, em nossa memória, os atos de intervenção de Pombal, exigindo que se falasse e se escrevesse o português e não a língua geral. Não restam senão os seus efeitos. O lugar da imposição de um poder e da resistência desloca-se para o campo científico: o modo e a filiação a

teorias que apagam ou não a historicidade da língua, que mostram ou não os compromissos políticos das teorias gramaticais (...) (ORLANDI, 2000b, p.31).

Assim, pensando em como ter e quem tem acesso ao conhecimento científico e aos seus usos sociais e uma vez garantida a unidade da língua, notamos que a relação deixa de ser entre portugueses e brasileiros e passa-se a teorias científicas sobre a linguagem, sendo a relação entre “brasileiros e brasileiros (incluindo, excluindo, valorizando, hierarquizando, estigmatizando, explicando)” (ORLANDI, 2000b, p.31). Desta forma, a língua que inclui também exclui. A língua que parece homogênea trabalha a evidência de algo que falta ou falha (Authier, 1994), ou seja, notamos a diversidade pela ausência de uma suposta unidade lingüística, sendo o sujeito falante incluído ou excluído do grupo dependendo do modo como utiliza a língua.

A língua, desse modo, é uma instituição, da mesma forma que a escola também o é. Pensando, então, a escola enquanto instituição, podemos dizer nos termos de Althusser, que ela é um “aparelho ideológico do Estado”, que pode ser entendido como forma de instituição distinta e especializada, como a Igreja, a Família, etc.

Neste sentido, é que Althusser afirma que a escola educa por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleções, etc.

Se os AIE funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da classe dominante (ALTHUSSER, 1974, p.48).

Para Althusser, o Aparelho Ideológico do Estado dominante na sociedade capitalista é o Aparelho Ideológico Escolar, o qual substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, a Igreja. “O duo Escola-Família substituiu o

duo “Igreja-Família” (ALTHUSSER, 1974, p.62)”. Hoje, podemos dizer que a Escola articula-se com outra instituição concebida nos termos até aqui tratados, a Mídia, tendo em vista a forma de sociedade atual, a sociedade de consumo. Tanto é que vemos legislar nos espaços midiáticos jornalistas prescrevendo sobre a “língua correta” ou nas novelas, apoiados no imaginário de língua a partir da memória do outro (o português).

Portanto, vale mencionar que desta perspectiva todos os Aparelhos Ideológicos de Estado concorrem para um mesmo resultado que é a reprodução das relações de produção, das relações de exploração capitalista.

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola, universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (...) (ALTHUSSER, 1974, p.67).

No entanto, é importante também dizer que consideramos, com base em Foucault (1985) que em tal espaço de regulação há resistência e construção de saberes, pois não há saber neutro. Todo saber é político:

(...) Saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui-se novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (FOUCAULT, 1985, p.21).

3.2 A escola como instituição

O universo escolar é uma dimensão da história constitutiva dos mais diversos embates, sendo um deles o modo como o sujeito vê a linguagem. Este embate se dá em função da representação social que a grande maioria da sociedade faz da linguagem. E a

escola, enquanto instituição pertencente à sociedade, funciona como lugar que tem o poder de legitimar um imaginário sobre a língua portuguesa, naturalizado pelo apagamento do percurso histórico de construção de nossa língua.

Tal concepção é fruto de uma ideologia dominante que faz com que aceitemos como evidência uma forma e não outra da língua como sendo “a correta”, resultando na representação da norma culta pela gramática, significando como ideal, perfeita e sinônimo de poder e ascensão social. Como consequência, não é difícil encontrarmos brasileiros dizendo “o português é muito difícil”, “brasileiro não sabe português”, “é errado falar assim”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, “o domínio da norma culta é fundamental para a ascensão social” ou ainda, “estamos acabando com a língua portuguesa”.

Todos esses discursos vão construindo a imagem social de língua, uma imagem que se materializa nos dizeres da gramática tradicional. Diante disto, a escola enquanto instituição, permite perpetuar, de uma certa forma esta ideologia.

Além dessas interpelações, há a presença da mídia, como já mencionado anteriormente, que se constitui como um dos mecanismos institucionais que permite que esta ideologia funcione, ou seja, a mídia “educa”, determina qual a forma de língua correta, dita normas, deslegitimando inclusive o discurso dos “especialistas”, dos “lingüistas”.

Tendo em vista o processo de construção de um imaginário do que seja língua portuguesa, procuraremos identificar, no próximo capítulo, se este imaginário tem ressonância no imaginário do professor.

CAPÍTULO 4

IMAGEM DE LÍNGUA DOS PROFESSORES

No questionário aplicado aos professores, selecionamos a questão *O que é língua portuguesa?*, procurando compreender que imaginário sustenta seu dizer. Analisando algumas seqüências como:

Sd 1: É a língua que nós brasileiros usamos para nos comunicarmos no dia-a-dia, apesar de usarmos no sentido mais popular do que no gramatical.

Chama-nos a atenção a expressão “apesar de”, que aponta para a presença de uma exterioridade que intervém no processo de construção de sentidos sobre a língua. Diante disto, questionamo-nos porque foi utilizada esta forma e não outra para dizer que “usamos no sentido mais popular do que gramatical”? Segundo Mittman (1999, p.273), as marcas lingüísticas pertencem à organização⁶ interna do discurso, funcionando, assim, como pistas para a relação do discurso com a sua exterioridade, com as condições de produção. Neste sentido, “apesar de” pode ser analisada como apontando para o exterior-constitutivo, isto é, o modo como o interdiscurso se manifesta no intradiscurso deste enunciado. Um dos efeitos de sentido que esta expressão produz é o de que o fato de usarmos a língua no sentido “mais popular” do que “no gramatical” constitui-se em algo negativo, aparece como problema, falha. Intervém aí uma memória discursiva, um já-dito na sociedade, que divide e categoriza a língua (e o sujeito) conforme seu uso.

⁶ Na perspectiva discursiva há uma diferença entre ordem e organização. Segundo Orlandi (1996, p.45) a ordem “não é o ordenamento imposto, nem a organização enquanto tal, mas a forma materializada. Interessa ao analista não a classificação mas o funcionamento”. Neste sentido, exemplifica dizendo que, na análise, não é relevante a relação entre sujeito e predicado, “mas o que essa organização sintática pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção de sentidos (lingüísticos – históricos) que aí estão funcionando em termos da ordem significante”.

Podemos dizer que o discurso não nasce da vontade própria do enunciador, mas ele tem uma memória, nasce a partir de outros discursos que ele repete ou modifica. Como diz Orlandi (2000, p.33), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos”.

Descrevendo melhor os efeitos de sentido produzidos em Sd1, observamos que:

Língua portuguesa = a língua que nós brasileiros usamos para nos comunicar no dia-a-dia;
 Não é a língua usada no sentido mais popular (=apesar de...= funciona como negação)
 É a língua gramatical (do que no gramatical).

Este quadro sintetiza o funcionamento de língua na seqüência *Sd 1: É a língua que nós brasileiros usamos para nos comunicarmos no dia-a-dia, apesar de usarmos no sentido mais popular do que no gramatical*, ou seja, língua portuguesa é igual a língua que nós brasileiros usamos para nos comunicar no dia-a-dia, por conseqüência, não é a língua usada no sentido mais popular (idéia expressa pelo “apesar de...”, que funciona como negação) língua portuguesa é a língua gramatical (expresso pelo “do que”). Assim, percebemos que a estrutura comparativa “do que” opõe língua popular x língua gramatical, produzindo o efeito de que a língua que nós brasileiros usamos é a língua gramatical.

Nesta perspectiva, outra seqüência que converge para essa mesma direção interpretativa é a seguinte:

Sd 2: Língua portuguesa é, antes de mais nada, a língua mãe de todos nós brasileiros e devemos ter para com ela respeito, procurando usá-la sempre de forma correta e não é isso que vemos, pois constantemente

ouvimos as pessoas falando a nossa língua totalmente errado e isso é muito ruim, principalmente para as crianças que estão sendo alfabetizadas.

É interessante notar a regularidade:

Sd2: A língua mãe de todos nós brasileiros (antes de mais nada)/ e não é isso que vemos ("e" funcionando como "mas") - isso é ruim = isso é um problema
 Sd1: A língua que nós brasileiros usamos (apesar de)

Podemos dizer que as expressões "antes de mais nada", "apesar de" , "e", funcionam como operadores argumentativos que materializam a negação da língua portuguesa "popular", "usada" e a legitimação da língua "correta", enquanto língua dos "brasileiros" ou de "nós, brasileiros". Ainda podemos compreender o funcionamento do verbo modal ("dever") como forma material do discurso autoritário⁷.

A respeito da oposição falar a língua x falar sobre a língua, as reflexões de Aurox (1992) nos parecem preciosas. Para o autor, (op.cit, p.16):

o saber lingüístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante. Ele é epilingüístico, não colocado por si na representação antes de ser metalingüístico, isto é, representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de uma metalinguagem (elementos autonímicos e nomes para os signos (...)).

Nos discursos analisados, observamos que se constrói um espaço de contradição entre a língua que “deve” ser usada, a língua representada como a língua do brasileiro, “de todos nós brasileiros” (que aparece como evidente), e a língua “usada”, mas que é negada, sendo a língua que efetivamente se fala (a diversidade do português do Brasil, a língua fluida).

⁷ Procurando estabelecer uma tipologia do discurso, Orlandi (1996) distingue três tipos de discurso (discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário), em relação a dois critérios - os interlocutores e o objeto do discurso. Aos tratarmos do discurso autoritário estaremos nos apoiando nestes critérios estabelecidos pela autora.

Nesse jogo, o verbo “usar”, trabalha o efeito de evidência - "a língua que nós usamos" - afinal todos sabemos que língua é essa - efeito que parece se desestabilizar, ou estar “ameaçado”, pela sua materialização nas formas de “apesar de”, “antes de mais nada”. Lugar de interpretação que, para nós, parece estar significando um lugar de resistência do sujeito em relação ao que seja, como evidência, esta língua portuguesa que “usamos”.

Nesta relação, a contradição se realiza pelo efeito de unidade, negando a diversidade, mas sob forma dissimulada. E esse efeito se materializa na língua pelo sintagma nominal “nós brasileiros”, lugar de identificação do sujeito.

Vemos que neste discurso (Sd2) há ainda o entrecruzamento de duas formações discursivas. Uma que recupera na memória discursiva da sociedade ocidental, através da expressão "língua mãe", o sentido de língua materna associado a função social da mãe, a qual remete à imagem de alguém que ensina como tem de ser as coisas, como algo sagrado que merece respeito acima de qualquer coisa. Formação discursiva que se articula com o discurso religioso, representado pela moral (“respeito”, “ruim”).

Nesta rede de sentidos, o enunciado *língua mãe* produz o efeito metafórico de que a língua portuguesa é a língua sagrada, a língua que educa, que deve ser respeitada; Posição interpretativa torna possível o discurso prescritivo de que existe uma única forma “correta” de usar a linguagem, e de que existe uma verdade (ou verdadeira língua), e na medida em que há variações há um desrespeito para com a língua. E o brasileiro, ao desrespeitar essa verdade, é excluído no nível do simbólico, da categoria "nós brasileiros".

Há também uma outra FD que interpela o sujeito em “brasileiro”. Desta posição discursiva, o enunciado formulado se relaciona parafrasticamente com a seguinte memória discursiva: a de que “o brasileiro não sabe português” ou o de que “estamos

acabando com a língua portuguesa”. Portanto, para sermos brasileiros, e sermos afetados pelo processo de identificação-interpelação, é necessário que falemos esta língua mãe - a de “todos nós brasileiros” – não falar esta língua significa, nesta enunciação, afetada pela sua exterioridade discursiva, não ser brasileiro.

Uma outra seqüência discursiva que se insere nesta discursividade é:

Sd 3: É conhecer a origem da língua. Saber realmente a língua materna para melhor comunicação e expressão.

Neste enunciado ao ser utilizado “realmente”, verificamos a presença de outro modalizador, o que se mostra como uma regularidade nas seqüências analisadas. Vemos que “saber realmente” opõe-se a “saber”, produzindo o efeito de que saber a língua portuguesa é saber a sua origem, o que remete à filiação com uma memória ligada à língua portuguesa de Portugal, aquela que deu origem a “nossa” língua materna. Portanto, saber a origem da língua é igual a saber língua materna. E, portanto, trabalharmos com uma língua fundada em uma memória outra: a de Portugal.

Nesta perspectiva, questionamo-nos o que é saber “realmente” a língua portuguesa, ou ainda, enquanto falante nativo que tem a língua portuguesa como língua materna, existe alguém que não saiba? Percebemos que o efeito que o advérbio *realmente* produz sustenta-se sobre o imaginário de que os brasileiros não sabem a sua própria língua.

Além disso, os recortes: *para melhor comunicação e expressão* (Sd3), *a língua que nós brasileiros usamos* (Sd1) e *ouvimos pessoas falando a nossa língua totalmente errado* (Sd2), significam, desta posição discursiva, que a língua portuguesa é igual a fala e sendo a língua portuguesa igual a fala é igual a escrita; posição que trabalha o pré-construído de que há identificação entre escrita e fala e que esta deve seguir as normas da escrita “cultura”.

Com esta organização discursiva, percebemos que os sentidos produzidos em relação aos usos da língua portuguesa vão estabelecendo suas bases no discurso da norma culta. Assim, se tomarmos a noção de sujeito da AD, em que o concebemos como “descentrado”, “dividido”, já que é concebido a partir do “lugar” social que ocupa, e do imaginário que se constrói desse lugar, vemos que se trata de um sujeito-histórico cuja constituição não lhe é acessível. É, neste sentido, que concordamos com Orlandi (1996, p.26) quando diz que “o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido pré-existente”. Ora, o que se revela nos discursos citados é algo que é reproduzido socialmente por uma elite produtora de cultura, uma concepção de língua que já é ideologicamente construída.

Assim, podemos dizer que:

(...) é na relação que estabelece com outros enunciados, com outros discursos já produzidos, que o sentido se constitui como um efeito ideológico. Desta forma, o sentido deve ser baseado não no discurso de um indivíduo, mas na relação que este discurso estabelece com outros. É neste processo relacional que o sentido surge como efeito (LIMA, p.263).

Considerando, dadas as condições de produção em que se deu a pesquisa, o gênero questionário participando do jogo de imagens, controlando, delimitando o dizer, analisamos, no próximo capítulo, o questionário, como condição de produção do discurso dos sujeitos envolvidos na pesquisa (professores e alunos). Procuramos compreender a imagem do professor em relação ao ensino de língua portuguesa e a imagem que ele faz do referente, o questionário (o que é isso para que eu responda assim?), imagem esta que se constitui como condições de produção para que ele diga o que diz do modo como diz.

CAPÍTULO 5

JOGO DE IMAGENS E PROCEDIMENTOS DE CONTROLE DO DISCURSO

5.1 A imagem do profissional de língua portuguesa em relação ao ensino de língua

Pensando no imaginário de língua, presente nos enunciados analisados, verificamos que em consequência deste imaginário se tornou comum no âmbito educacional discussões em relação à prática que se tinha e em muitos casos ainda se tem, perante a linguagem na escola, ou seja, uma prática que favorece “a fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística” (PCN, 1997, p.39). Neste tipo de prática, valoriza-se, no ensino de língua portuguesa, o ensino da gramática, por meio de frases descontextualizadas, tornando-se, na verdade, um conteúdo estritamente escolar, pelo fato de se investir em uma prática pedagógica que se limita a práticas metalingüísticas, com simples memorização de nomenclaturas. A esse ensino deu-se o nome de ensino tradicional e as discussões em relação a esta prática são frutos de estudos que procuraram desmistificar os conceitos conservadores e mostrar que a língua não deve ser compreendida fora das condições históricas e sociais em que ocorre.

Diante deste contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que se tornam diretrizes para o ensino no país. Os PCN de língua portuguesa (PCNLP), em específico, consideram a linguagem como uma forma de ação interindividual que se realiza em distintas práticas sociais, em diferentes grupos e em diferentes momentos da história. Consideram, ainda, a linguagem vinculada a uma situação de comunicação, ou seja, defendem o ponto de vista de que a linguagem não pode ser concebida fora de sua

situação concreta de produção, que as escolhas feitas ao dizer decorrem das condições em que o discurso é realizado.

Os PCNLP, portanto, lançam mão de estudos lingüísticos recentes para compor um panorama teórico para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O ensino de língua é redimensionado, baseando-se neste novo percurso teórico e é proposta, neste documento, a revisão das práticas de ensino, pois argumentam que, dentro da atual sociedade, é exigido um nível de leitura e escrita diferentes aos que satisfaziam as demandas sociais há algum tempo atrás. Para isto, propõem um ensino voltado para a diversidade de textos que circulam socialmente, para que seja possível criar condições de reflexão da linguagem e para o seu uso eficaz nas mais diversas situações do dia-a-dia. Deste modo, os PCNLP enfatizam o acesso aos textos que circulam socialmente, ensinando produzi-los e interpretá-los.

Vale lembrar que a presença deste documento na escola foi fortemente marcada, uma vez que houve reuniões, cursos, encontros ofertados pelo governo para a discussão dos seus pressupostos. Os planejamentos escolares passaram a se basear naquilo que os PCN previam para cada disciplina.

Inserido neste contexto, o principal instrumento de trabalho em sala de aula, o livro didático, também teria que se “atualizar”, isto é, era necessário estar de acordo com os pressupostos teórico-metodológico previstos nos PCN. Iniciou-se um jogo de marketing entre as editoras na tentativa de seduzir o principal interessado, o professor, passando a trazer em suas capas e nos seus manuais o enunciado “De acordo com os PCN”. Além disto, houve a preocupação de apresentar ao professor, no manual, orientações teórico-metodológicas que iam ao encontro da teoria descrita nos PCN.

Com isso, percebemos que, em meio a essas mudanças, surgiu um discurso de que o ensino tradicional deveria ser substituído, ser esquecido e tudo o que se referia a

esse ensino passou a ser considerado como “velho e insuficiente”. Havia uma “nova” maneira de ensinar língua portuguesa e esta deveria ser acatada pelos profissionais da educação.

Entretanto, muitos professores são frutos do ensino tradicional, ou seja, a sua formação acadêmica e profissional baseou-se nele. E devido às mudanças, os professores foram tomados pelo efeito de que “precisam” mudar, apreender o sociointeracionismo, ou seja, seguirem o que é novo, as novas tendências do ensino de língua.

Assim, percebemos que os professores ao falarem de sua prática pedagógica, assumem diferentes posições. Em seus discursos surgem vozes atravessadas por várias formações discursivas que deixam entrever uma imagem de professor que de um lado incorporou a voz da lingüística moderna, no qual defendem o ensino de língua voltado para a reflexão, para o funcionamento; de outro, reproduz o discurso tradicional, valorizando o ensino da gramática e da norma culta.

Vemos, neste sentido, que “são as formações discursivas” que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 2004, p.48). Contudo, é importante esclarecer que embora se percebam duas formações discursivas nos dizeres dos professores, elas não são blocos compactos, separados, como se houvesse o discurso da lingüística de um lado e o discurso tradicional de outro. Como afirma Courtine (apud BRANDÃO, 2004, p.49):

Uma FD é, portanto, heterogênea a ela própria: o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas FDs como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.

Em uma das seqüências discursivas, o professor ao ser questionado sobre *O que você mais gosta de ensinar?*:

Sd 4: Eu gosto muito é de ensinar a gramática, mas só que ela não pode ser ensinada separadamente.

Novamente percebemos a presença de um modalizador “mas só que”, que, neste caso, vai configurando uma posição que não é a de aceitação da "nova" perspectiva de ensino de língua portuguesa. O professor deixa entrever em seu discurso a imagem de um professor que, compreendeu a nova perspectiva, mas a ela parece não se filiar (ideologicamente).

Vemos que incide sobre este discurso procedimentos de controle que são apontados por Foucault (1996). Quando este autor coloca que em nossa sociedade existe uma espécie de temor em relação ao discurso e como conseqüências aparecem os sistemas de controle que dominam a proliferação dos discursos, podemos dizer que, no enunciado descrito acima, há uma interdição, ou seja, o professor não poderia dizer que ensina a gramática “fora” do texto, ou que privilegia o ensino da gramática. Isto porque dentro da FD escolar atual, defender este ponto de vista seria ser "excluído" do conjunto daqueles que sabem ensinar a LP. E isto implica um jogo de imagens de que trata Pêcheux, isto é, os “protagonistas” do discurso não estão representados fisicamente, mas sim, socialmente, pois configuram os seus lugares determinados pela estrutura social geral. No discurso, portanto, as relações entre esses lugares se acham representadas pelas formações imaginárias. Estas vão se entrelaçando ao discurso, atribuindo tanto ao sujeito quanto ao interlocutor a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

De acordo com esta noção é que podemos dizer que, nesse discurso:

Sd 4: Eu gosto muito é de ensinar a gramática, mas só que ela não pode ser ensinada separadamente.

o que funciona são as imagens que são construídas por meio de projeções; “a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?)”, não é qualquer um que está dizendo, é um professor formado, com pós-graduação, também a “posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim)”, o interlocutor, uma pesquisadora que está cursando o mestrado, é alguém supostamente informado sobre as novas tendências do ensino de língua portuguesa (neste caso ambos, pesquisado e pesquisador, representando a ciência, e portanto o saber, a verdade), ainda uma imagem do objeto do discurso “(do que estou lhe falando, do que ele me fala?)”, do ensino de língua portuguesa, que de acordo com o discurso oficial, deve se pautar nas novas tendências de estudos lingüísticos.

Há, portanto, uma antecipação na produção deste discurso, que é segundo Orlandi (2000), um mecanismo que o sujeito é capaz de mobilizar para, colocando-se no lugar do outro, antecipar ao interlocutor o sentido que suas palavras produzem. Assim, escolhe uma palavra e não outra, ou diz de um modo e não de outro, pensando no efeito que produzirá em seu ouvinte.

Neste sentido, visando efeitos sobre o interlocutor, o professor se coloca na posição de um professor atualizado que segue o que é moderno, o que está no auge para o ensino de língua e embora goste de trabalhar com gramática, enfatiza que esta precisa ser trabalhada no texto. Mas este “gostar” é interditado, fato que se manifesta materialmente pela oposição/divisão entre “gostar” e “dever” construindo a interdição.

Vale lembrar Foucault (1996, p.9) quando diz que nem todas as palavras serão permitidas em uma determinada produção do discurso, que “(...) não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Isto nos permite verificar que este professor

não estaria autorizado para dizer que gosta de ensinar gramática, ou que ensina gramática simplesmente.

Ainda em relação aos procedimentos de controle, também é possível destacar, retomando as palavras de Foucault (1996), que toda sociedade tem uma vontade de verdade que opõe o verdadeiro ao falso. Há uma vontade de verdade que se constrói historicamente. E, hoje, a vontade de verdade para o ensino, ou a vontade de verdade para o ensino de língua portuguesa é aquilo que os PCNLP trazem como ideal, correto, baseando-se nos recentes estudos lingüísticos.

Assim, em consonância com Silva (2004, p.169), “(...) atuam aqui procedimentos de exclusão que incidem sobre o objeto como tabu, sobre o ritual da circunstância, sobre o direito individual ou exclusivo do sujeito que fala (...)”. Nesta perspectiva, é silenciado no dizer deste professor o desejo, o gosto pelo ensino da gramática fora do texto, revelando o discurso tradicional do ensino de língua. Vemos aí a presença de um sujeito imerso na trama histórica, no discurso das novas tendências para o ensino de língua portuguesa.

Como já dissemos, o gênero questionário implica uma relação contratual na qual funciona algumas injunções: ele “deve” responder ao questionário, não lhe é dada a liberdade de alterar as questões, ou modificar o tema das mesmas.

Dentro deste aspecto notamos que, ao questionarmos *Qual é o conteúdo que você considera mais importante em língua portuguesa? Por quê?*, aparecem as seguintes seqüências:

Sd 5: Eu considero importante que os alunos saibam ler corretamente, interpretando os textos que lêem, pois assim eles terão condições de aprender qualquer disciplina com mais facilidade. Na medida em que os alunos leiam com bastante atenção, eles conseguirão escrever muito melhor. (FD tradicional "corretamente")

Sd 6: O estudo da língua portuguesa é muito complexo. Muitas normas, regras gramaticais, tudo é importante estudar, para se fazer o uso correto da língua. A leitura é fundamental para se escrever bem, saber expor de forma correta as idéias. (idem SD 5)

Sd 7: Sua origem, o contexto histórico em que ocorreu. Sua formação é rica nas suas variantes. É toda uma seqüência de aprendizado que vai se contextualizando. A gramática normativa aplicada ao texto, é de suma importância. (idem)

Sd 8: Para mim, todos são importantes. Produção de textos, gramática, interpretação estão interligados. (FD atual)

Sd 9: Todos os conteúdos são importantes. Contudo, priorizo a produção textual. Os sentimentos, a expressão de idéias, a vivência e experiências do aluno expressam-se no texto; portanto àqueles precisa aprender e escrever todos os tipos de textos presentes na sociedade em que ele vive. (idem)

A questão principal aqui é examinar como, através de uma certa modalidade de formulação, o questionário constitui e interpela discursivamente o sujeito. Como diz Souza (1999, p.251), “Tal interpelação discursiva aloja-se em uma memória de significações – o interdiscurso – na qual o sujeito, ao ser interpelado pelo questionário já tem assinalado o seu lugar para responder”. Neste sentido, segundo esse autor é interessante “(...) analisar o processo pelo qual o questionário encerra um efeito pré-construído na situação resposta” (Souza, op.cit, p.251).

A questão previamente formulada, *Qual é o conteúdo que você considera mais importante em língua portuguesa? Por quê?*, traz como pressuposto o fato de que há um conteúdo que seja primordial, fundamental no ensino de língua portuguesa, “o mais importante”, interpelando o sujeito em sua resposta em relação a qual deva ser este conteúdo. Assim, o sujeito-professor é colocado em uma determinada posição de resposta, a da hierarquização dos saberes.

Nas SD 5,6,7 inscreve-se a FD tradicional que prioriza o ensino da gramática. Interessante observar que em 6 e 7 o "tudo"/"toda", apesar da expressão produzir o efeito de sentido de que a totalidade dos conteúdos é que é importante (sentido de que

não há um mais importante), esse sentido é desestabilizado ao ser predicado como "normas, regras gramaticais" (6) e "gramática normativa aplicada ao texto" (7).

Tomando a relação pergunta-resposta, verificamos como os sujeitos fazem funcionar o sentido do “mais importante”, numa relação contraditória em que, ao mesmo tempo em que escapam do jogo da hierarquização dos saberes, não considerando o “mais” na questão, mencionando, assim, vários conteúdos como sendo importantes no ensino de língua portuguesa, o foco recai argumentativamente na perspectiva prescritiva de ensino da língua, o que aparece marcado pelas predicções “uso correto, (...) escrever bem, (...) expor de forma correta as idéias” (Sd6).

Outro aspecto importante é a regularidade marcada nas seqüências pela presença de proposições afirmativas: (Sd 6) *x é muito complexo, x é importante estudar, x é fundamental*, (Sd7) *x é de suma importância*, (Sd8) *x são importantes*, (Sd9) *x são importantes*, ou seja, esta discursividade constrói-se da perspectiva do discurso universal e, ao mesmo tempo, autoritário, do tipo “é porque é”, já que não explicita o porquê de ser importante. E, deste ponto de vista, tal posição identifica-se com os enunciados da gramática prescritiva “a forma correta é x”, tal como materializado na gramática, enquanto instrumento lingüístico de gramatização. Este funcionamento mascara a posição sujeito filiada à tradição gramatical, naturalizando um dizer já legitimado, em que o sujeito da enunciação não se coloca, uma vez que estes enunciados/afirmações já aparecem como dado.

Em oposição a esta discursividade, aparece outra em que se assume uma posição diferente, representada como um enunciador individual, materializada na forma da primeira pessoa: (Sd5) *eu considero importante*, (Sd9) *eu priorizo*, (Sd8) *para mim*. Neste discurso, o sujeito, apesar de dizer que (Sd9) *todos os conteúdos são importantes*,

aparentemente fugindo da coerção do "mais importante", sinaliza em seu discurso a presença de um outro que o interdita de dizer o que é mais importante.

5.2 A imagem do livro didático no ensino de língua portuguesa

O livro didático é uma das mais antigas modalidades escritas e é peça de grande relevância para o funcionamento da escola. De acordo com Lajolo e Zilberman (1996), pode-se considerar como ancestral do livro didático a poética de Aristóteles, concebida como resultado das anotações de aulas ministradas pelo filósofo no século IV a.C.

Contudo, segundo as autoras, embora tenha “berço ilustre”, o livro didático é considerado “primo-pobre” da literatura e “primo-rico das editoras” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p. 120). Primo pobre porque apresenta “texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico”: ou ele fica superado pela ciência devido aos progressos e avanços teóricos ou seu principal leitor (o aluno) o abandona por ter avançado em seus estudos e não precisar mais recorrer a ele. Por sua vez, o livro didático é o “primo-rico” das editoras por lhes ser de grande interesse que vários títulos de seus exemplares sejam adotados por professor e secretaria de educação, o que acarreta grande benefício econômico às editoras, pois a vendabilidade é certa e conta com o auxílio do sistema de ensino e do Estado e, além disso, é aceito por pais e educadores.

Como não pode deixar de ser, o livro didático faz parte da história da leitura, porque, segundo Lajolo e Zilberman (1996, p.121):

ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto às publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo.

Entretanto, para que o livro didático exista, ele passa por algumas condições básicas para se estabelecer, entre elas está a que é herdada da Antigüidade e que é característica do mundo ocidental, “a formulação de uma política educacional” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p.21), isto é, já que a sociedade estabeleceu que a educação deve ser desenvolvida na escola, como já era comum entre os gregos e latinos, é coerente que se produzam livros para estudantes e professores, estes últimos também formados pelos livros didáticos e “usuários profissionais desse instrumento”. A segunda condição, por sua vez, está relacionada com a infra-estrutura tecnológica, isto quer dizer que se torna necessária a existência de editoras para desenvolver a impressão desse material didático que passa a ser material indispensável dentro da sala de aula.

Lajolo e Zilberman (1996) destacam que a imprensa foi invenção da modernidade, dependeu da criação de Gutemberg; porém, só obteve êxito a partir da Revolução Industrial, que viu nesta tarefa – impressão de livros, uma maneira de retorno financeiro rápido e lucrativo. Contudo, tal desenvolvimento não é inocente, mas decorre de uma política gerenciada pela classe dominante de uma sociedade. Neste sentido, Lajolo e Zilberman (1996, p.121) argumentam:

Desemboca-se assim outra vez no governo, e com ele no Estado. O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações de leitura, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.

Em relação à história da imprensa, época em que o LD surgiu, Lajolo e Zilberman (1996) dizem que, praticamente, até 1808, inexistia a história da imprensa no Brasil. No alvará de 20 de março de 1720, consta a proibição da instalação de

manufaturas dedicadas às letras impressas nas colônias, o que retardou o aparecimento da imprensa no país.

Conseqüência disso, era a escassez de leitura mais “intensa” e “consistente”. Tal fato é citado por Lajolo e Zilberman (1996, p.123), em uma passagem em que há a descrição da fala de Luís Gonçalves dos Santos, padre que testemunhou os acontecimentos da época em uma obra de 1821:

O Brasil até o feliz dia 13 de maio de 1808 não conhecia o que era tipografia: foi necessário que a brilhante face do Príncipe Regente Nosso Senhor, bem como o refulgente sol, viesse vivificar este país, não só quanto à sua agricultura, comércio e indústria, mas também quanto às artes, ciências, dissipando as trevas da ignorância, cujas negras, e medonhas nuvens cobriam todo o Brasil, e interceptavam as luzes da sabedoria (...).

As autoras também discorrem sobre as causas pelas quais era proibida a prática da tipografia no Brasil, citando comentários do missionário americano Robert Walsh, do final dos anos 20 do século XIX, os quais denunciam que durante três séculos a impressão foi proibida no Brasil, devido aos efeitos supostamente perigosos que poderiam exercer e somente em 1808, é que o país obteve permissão para a impressão de um livro.

Somente a partir de 1821, após a Revolução do Porto de 1830, em decorrência da Constituição imposta a D. João, é que termina a censura e o monopólio estatal, possibilitando outras tipografias. Surge, com isso, uma indústria específica do livro didático. Assim, Lajolo e Zilberman (1996, p.128) colocam:

Imprensa e livro didático nascem ao abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens – uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso, atua como mecenas, padrao ou pai – batizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores.

Incorporou, portanto, a história da leitura no Brasil e a edição de livros destinados ao ensino, contudo, foi exigida a nacionalidade dos autores, dos temas e textos. Primeiramente, eram feitas traduções para atender a demanda e, posteriormente, exigiram-se autores nativos para a produção dos textos e também os assuntos deveriam ser de ordem patriótica. Tais livros eram destinados ao ensino superior.

Surge, assim, a história do livro didático no país, que ocupa papel importante nas questões relativas à leitura e leitores no Brasil, tornando-se objeto de estudos e reflexões de pesquisadores e educadores. Em 1993 foi criada uma organização para definir critérios de avaliação desse material. Os livros adotados pela escola pública passariam por uma comissão prévia que avaliaria sua qualidade. E isso se deu, segundo Rangel (2001, p.7), no ano de 1996, “quando o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática”.

Desde esse período, o LD tem sido objeto de estudos e reflexões de pesquisadores e educadores, despertando debates e controvérsias a respeito desse material didático. Tal interesse, na universidade, na escola pública ou mesmo em outros contextos constitui o que chama Rangel (2001, p.8) de “retorno do recalcado”, isto é, a volta da atenção especial de idéias que durante um período da história foram abolidas. Esse período, segundo Rangel (2001, p.8), refere-se ao tempo em que:

para não termos de enfrentar questões relativas à precariedade de nossas escolas públicas, às péssimas condições de trabalho do professor e à insuficiência de sua formação, inicial ou continuada, preferimos seguir um de dois atalhos, tão ingênuos quanto perigosos. (...) esquecemos a baixa qualidade do LD e (...) o seu papel central no trabalho em sala de aula, ou, pensando em assim combater o bom combate, fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais.

Não foi por acaso que surgiram essas discussões e avaliações do LD, mas, principalmente, pelas mudanças no ensino de língua materna oriundas de concepções do que seja “ensinar língua portuguesa”. Por sua vez, tais concepções são provenientes de teorias lingüísticas que buscam alternativas para a melhoria do ensino da língua materna, a partir das concepções de linguagem.

Houve mudanças, assim, quanto às concepções de língua e linguagem entre outras questões. Com isso, fizeram-se necessárias, em primeiro lugar, as teorias do uso e a análise do discurso, de acordo com Rangel (2001, p.10), que consideraram aspectos sobre a linguagem que, até então, eram desconhecidos:

(...) negados ou apenas marginalmente abordados pelas ciências da linguagem. Entre eles, a noção de discurso que de forma genérica entende-se como a linguagem colocada em ação, entre interlocutores. Diferente, portanto, da noção de sistema ou código, ou da noção de gramática, abrangendo para o conceito de discurso que nos revela a linguagem como uso, como interação, por meio da linguagem, entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social, numa situação de comunicação muito particular.

Observa-se que o ensino de língua “materna”⁸ deve ser tratado como prática e não apenas como a transmissão de informações “sobre a língua”. Ao considerar a linguagem como discurso, passou-se a considerar a leitura e a escrita como processos não evidentes, uma vez que os interlocutores, dentro de uma situação específica, interagem por meio de textos e, recorrendo aos recursos da língua, produzem sentidos ou “efeitos de sentidos entre interlocutores” (RANGEL, 2001, p.10):

Ensinar leitura e ensinar produção de textos passaram então a envolver, necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção de texto, essenciais para a eficácia do

⁸ Observamos que alguns textos oficiais, ao designarem a língua a ser ensinada no contexto escolar, o fazem por meio da expressão “língua materna”, produzindo, de um certo modo, um efeito de homogeneização da diversidade brasileira, ou seja, considerando as condições reais de existência dos falantes e das línguas no Brasil, não somos um país monolíngue e, desse modo, língua materna não é equivalente à língua portuguesa, mas funciona nesse discurso como se fosse.

discurso. Assim, uma renovada perspectiva retórica – ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino de língua materna, dando o conceito de texto novas dimensões e determinações (RANGEL, 2001, P.10).

O que interessa agora, segundo Rangel (2001), não é mais que o aluno domine os conceitos da gramática normativa, os quais são baseados em um modelo abstrato de língua e em um modelo prescritivo de língua padrão, ideal e correta. Porém, o que interessa é “o domínio de funcionamentos próprios do texto; (...) de recursos e de procedimentos de construção e reconstrução das tramas lingüísticas capazes de (...) produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos” (RANGEL, 2001, p.11). A partir disso, espera-se que as noções de sintaxe e morfologia não sejam trabalhadas tal como aparecem na gramática tradicional, através de conceituações, nomenclaturas, mas espera-se que o aluno seja capaz de intuir a função dos elementos da língua para auxiliá-lo na leitura e na produção textual.

Há, no entanto, distinções no modo de ver o ensino de língua portuguesa na perspectiva interacionista e na perspectiva discursiva. Na perspectiva interacionista, por exemplo, pensando na leitura, o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, o significado torna-se acessível mediante ao processo de interação entre leitor e texto, dada quase como algo pacífico e como intenção do sujeito. Na perspectiva discursiva, por sua vez não se lê um texto como texto, mas como discurso, leva-se em consideração, portanto, o nível de formulação (o dizer) e o da constituição (memória discursiva). A AD opõe-se ainda às tendências lingüísticas preocupadas exclusivamente com o normativismo (se o texto está em conformidade com as normas da língua, dadas como evidentes e unívocas) e/ou com o conteudismo das análises de texto (*O que significa este texto?/ Quais as idéias principais?/ O que o autor quis dizer?*). A AD como o estudo da constituição do discurso, desloca-se para o - *como* este texto

significa? Nesta perspectiva, é possível dizer que a AD se exime do papel de julgar o que é ou não é adequado para a leitura de um texto. Seu interesse está em explicar os movimentos, o percurso que o sujeito faz para ler do modo como lê. Preocupa-se com o funcionamento da linguagem, pressupondo uma relação sempre tensão entre os interlocutores na construção dos sentidos. Desta perspectiva, a AD concebe a interação não de modo pacífico e independente de suas condições de produção, das instituições, mas no jogo contraditório que constitui o sujeito (não intencional) e os sentidos.

Retomando o ponto de vista de Rangel (2001, p.11), a metalinguagem deve ser ensinada sim, mas por meio das necessidades do ensino da leitura, produção e oralidade, ajudando na compreensão do funcionamento da linguagem.

Essas propostas, portanto, são provenientes de questões e debates sobre o que é chamado de “ensino tradicional” e, hoje, por meio da comissão que avalia o LD, pretende-se contribuir para o alcance dos objetivos do ensino de língua “materna”, conforme os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico.

Para tanto, estabeleceu-se critérios para a escolha e circulação do LD, os quais são citados por Rangel (2001, p.13) e para este trabalho destacam-se os seguintes critérios:

Oferecer ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita; Prever atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir.

Para Rangel (2001, p.13), entretanto, não basta a existência de tais critérios, pois:

Para atender a esses requisitos, o LDP precisará enfrentar novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões

de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc.

Desse modo, com o atual contexto educacional que prevê um trabalho voltado para a diversidade de gêneros discursivos, parece que, para serem aprovados pelo PNLN, os livros didáticos mostram-se “atualizados” com a diversidade de gêneros.

Considerando as condições de produção do LD, observamos a imagem que os professores de LP fazem do livro didático, quando questionamos *Que material (tipo texto/livros etc) você usa e para que usa no ensino de língua portuguesa?*, a partir da imagem das seguintes seqüências:

Sd 10: Além do livro didático adotado pela escola, gosto muito de trabalhar com textos jornalísticos, poesias, contos e crônicas onde os alunos podem entrar em contato com outros tipos de linguagem, perceber como diferentes autores tratam temas semelhantes, aprender a maneira correta de escrever certas palavras e terem condições de interpretar corretamente todos os tipos de texto.

Sd 11: Acredito muito no uso de materiais diversificados, por exemplo: livro texto da série, revistas, jornais etc. Para mim, o livro texto não deve ser seguido fielmente, este deve ser apenas um dos apoios. Gosto de utilizar textos retirados de jornal, com conteúdos, que transmitem algo mais real ao aluno.

Sd 12: Uso material didático como apoio (livro); exploro o universo da comunicação áudio-visual: atividades com música.

Sd 13: Livros didáticos e outros, tais como: contos, poemas, quadrinhas, recortes de jornais, revistas, vídeo etc.

Sd 14: Livros diversos para a seleção de textos diversificados e atividades de compreensão textual que abordam o mesmo assunto e este seja relacionado ao cotidiano do aluno.

Sd 15: Livro didático, textos variados, outros livros e internet.

Sd 16: Uso textos variáveis, para que vejam as diferenças que há entre eles. Para ampliar as idéias, e ter mais opções na hora de escrever algo que necessite. Para que haja uma melhor comunicação entre as pessoas.

Os discursos presentes nas SD 10, 11 e 12 tematizam uma oposição entre livro didático e outros textos, textos variados. A partir dessa discursividade nos questionamos: o que os professores estariam significando quando fazem esta oposição? Como tem funcionado (tem sido lido) o livro didático que traz textos variados?

Vemos que, embora o livro didático hoje se configure como um material “atualizado”, trazendo em suas capas o enunciado “de acordo com os PCN”, o qual remete a uma memória de algo que está dentro das novas propostas para o ensino de língua portuguesa, apresentando, assim, a diversidade de gêneros em suas páginas, parece que permeia entre os professores o interdiscurso de que uma boa aula é aquela que se faz com a presença de outros textos, além do livro didático. O sentido de que livro didático “atualizado” é composto de textos variados (o que dispensaria o dizer que trabalha também com textos variados) é apagado. O livro didático, desta perspectiva, é “lido” como um bloco homogêneo.

Assim, o que podemos notar, na Sd10: *Além do livro didático adotado pela escola, gosto (...)*, é um gesto de interpretação do professor que, na tentativa de resguardar-se de um discurso que vai contra o uso exclusivo do livro didático, deixa entrever que quem adota o livro didático é a escola e não ele professor, isto é, o sistema já impõe a sua presença e ele apenas aceita. Há aqui uma contradição entre “adotado pela escola” por eu adotei, ou nós adotamos, marcando um distanciamento entre a posição da escola em relação à posição do professor (eu gosto). Heterogeneidade discursiva que funciona a partir de dois imaginários: o primeiro de que o lugar do LD é a escola, a qual não pode prescindir deste; o segundo é de que um professor “atualizado”, que compactua com os estudos/pesquisas atuais, não pode trabalhar com o LD.

Como vemos na Sd11: (...) *Para mim, o livro texto não deve ser seguido fielmente, este deve ser apenas um dos apoios (...).* O saber discursivo que se foi constituindo ao longo da história, com os estudos lingüísticos, com as pesquisas sobre o livro didático, é o de que o bom professor é aquele que não segue fielmente o livro.

Observamos, ainda uma outra discursividade, presente em todas as SD apresentadas, que ao opor livro didático com “outros textos”, trabalha o imaginário de que o livro didático não representa situações reais de enunciação. Essa idéia cristalizada apaga o fato de que o livro didático não se restringe a trazer meros exercícios com tarefa escolar de metalinguagem. Isto está materializado em expressão como (Sd11) “que transmite algo mais real ao aluno”, (Sd16) “para que haja melhor comunicação entre as pessoas”, (Sd14) “relacionado ao cotidiano do aluno”.

Esses enunciados deixam resvalar também o fato de que a presença de textos/gêneros diversificados no livro didático não é sentida como tal pelos professores.

A pergunta que fica então é - qual a função do livro didático nas aulas de língua portuguesa? Por meio deste material não se poderia proporcionar aos alunos *Sd10: (...) entrar em contato com outros tipos de linguagem, perceber como diferentes autores tratam temas semelhantes, aprender a maneira correta de escrever certas palavras e terem condições de interpretar corretamente todos os tipos de texto.* Ou *Sd14: a seleção de textos diversificados e atividades de compreensão textual que abordam o mesmo assunto e este seja relacionado ao cotidiano do aluno.* Ou ainda, segundo a *Sd16: para que vejam as diferenças que há entre eles. Para ampliar as idéias, e ter mais opções na hora de escrever algo que necessite. Para que haja uma melhor comunicação entre as pessoas.*

O que nos parece interessante notar é que, embora algumas mudanças tenham ocorrido em relação ao modo de construção do livro didático e as concepções que ele

apresenta, o que funciona é um imaginário social construído sobre LD e as novas condições de produção do discurso sobre o LD.

Ainda nos parece relevante observar que, a imagem do LD como material "atualizado" também não vem sendo sentida (não tem feito sentido) plenamente pelos professores, tendo em vista algumas contradições que este material apresenta. Em trabalho anterior, Silva (2005), em que analisamos as propostas de leitura para o gênero publicitário em dois manuais didáticos, vimos que há discrepância entre a abordagem teórica assumida no manual do professor e as propostas dos exercícios. Existe uma consistência teórica e um posicionamento que revela uma abordagem de leitura e análise lingüística voltada para as pesquisas atuais sobre o ensino de língua como interação, ancorada na perspectiva discursiva de leitura. Contudo as atividades mascaram o tratamento proposto aos textos no manual do professor e se valem de concepções "antigas" de linguagem, em que há o predomínio de trabalho com frases, com a taxionomia gramatical. O gênero publicitário - pelas pesquisas realizadas em alguns LD, figura apenas como "enfeite" para o manual didático.

Uma outra questão levantada por Honório (2005, p.52) é a questão das práticas de oralidade no livro didático. Pensando nestas práticas em uma sociedade como a nossa, construída nas bases de tradição oral, a autora verifica que as propostas de leitura presentes no livro didático parecem não contemplar as práticas de oralidade como prática de leitura. Diante disto, questiona:

(...) nos casos em que os textos orais têm sido objeto de reflexão lingüística, esses textos estariam sendo lidos levando-se em conta sua materialidade lingüística própria (dimensão temporal, aspectos prosódicos, situação de uso etc) ou estariam apenas, servindo de pretexto/prescrição e/ou correção ou adequação gramatical dos falantes? O fato é que, muitas vezes, o texto oral tem funcionado como discurso da escrita (HONÓRIO, 2005, p.52).

Neste sentido, vale mencionar Barbosa (2004) quando diz que o fato de substituir os manuais didáticos pelo trabalho com outros textos pode contribuir para a criação de um espaço plural de leitura, já que não teria a intermediação do autor do livro didático, porém se estes textos forem introduzidos em sala de aula como um “discurso de verdade”:

(...) e o trabalho do professor se restringir apenas a compreensão do real que a mídia noticiou, sem considerar que esse real é, na verdade, construído discursivamente, outro sentido literal irá se impor à fabricação leitora dos alunos. Mudam-se apenas os instrumentos de trabalho (BARBOSA, 2004, p.11).

CAPÍTULO 6

OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA

“É parte constitutiva de todo processo de organização social em torno de uma unidade identitária a busca por uma unidade lingüística” (PFEIFFER, 2001, p.182). Também faz parte da legitimação de uma língua o apagamento das outras línguas que funcionam em uma sociedade.

Na história do Brasil, há o apagamento “original e instaurador de sentidos para a língua brasileira: o apagamento de nossa oralidade de país colonizado – as línguas indígenas – e, posteriormente, a língua geral” (PFEIFFER, 2001, p.182).

Neste sentido, o processo de gramatização funciona como um instrumento de estabilização pressupondo o “estancamento da língua a ser gramatizada”, apagando outras línguas que produzem a instabilidade, ou a polêmica na língua que falamos.

Como coloca Pfeiffer (2001, p.168):

Há, (...), um movimento circular de construção conjunta entre Língua e Gramática brasileiras; uma estabilizando a outra de modo a criar o efeito de unidade e transparência da língua para que esta possa ser cobrada em termos rigorosos de adequação às suas regras por parte de seus ‘usuários’.

Diante desta reflexão, a autora diz ser comum como tarefa escolar a busca dos alunos por “erros” de português em cartazes de propagandas, lista de preços, entre outros gêneros, tornando-se “vigilantes do português”. Neste processo estaria ocorrendo um deslocamento de uma escrita oficial para uma língua oficial, apagando, com isso, outras línguas que aparecem somente sob a forma do discurso de oralidade.

Nesta perspectiva, Pfeiffer (2001, p.168) diz que “o fato desta estruturação se dar fortemente pela escrita trabalha em seu imaginário sua função de cercear, impedir a ‘corrupção’ da oralidade (...)”. Deste ponto de vista, “o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos, do estado, de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar a cidade” (PFEIFFER, 2001, p.29).

Neste sentido, a autora procura compreender como os processos de escolarização e urbanização produzem efeitos de sentido no sujeito, pensando, assim, a relação cidade/escola por meio de um sujeito que ela chama de “sujeito urbano escolarizado”, ou como ela mesma explica, “o sujeito que é perpassado pela escrita como modo de se inscrever no mundo” (p.29).

A escola, por sua vez, tem nesta conjuntura a função de construir a capacidade de sociabilidade nos sujeitos, relação essa que, a partir do fim do século XVIII, começou a ser pensada como relações de igualdade, direitos iguais, direitos burgueses. “Se com a língua constrói-se a idéia de unidade lingüística, com a história constrói-se a unidade cronológica, com a geografia a de uma unidade nacional, a de um estado forte” (PFEIFFER, 2001, p.29).

Nesta perspectiva, no ensino de língua materna, juntamente com os seus instrumentos, como a gramática, a literatura e a mídia, Pfeiffer (op.cit.) aponta para a incidência do trabalho do Estado de “homogeneizar sentidos, produzindo o consenso, apagando a diversidade. Produzindo na escrita o efeito máximo da unidade consensual”. Por este viés é que o sujeito brasileiro, ou o “sujeito urbanizado” se torna visível pela escrita, seja pela presença, seja pela falta.

Como lembra Silva (1996, p.152) o Brasil, no final do século XIX, “vivia um período histórico em que se buscava implantar e dar visibilidade a um novo

ordenamento político-social fundado no Direito (leis escritas): a República, um regime no qual os governantes são eleitos por homens livres e iguais através do sufrágio universal”. Aumenta-se, neste período, a necessidade de dar continuidade ao processo de construção de uma nação “una e indivisa na e pela língua”, em que se diluem e apagam as diferenças, estabelecendo uma comunicação transparente e unívoca.

Um dos mais fortes instrumentos produtores do consenso sobre a língua atualmente é a mídia, que tem tomado desde a década de 80 um espaço cada vez maior de instrumento pedagógico, substituindo o livro didático, paradidático, por meio de uma pedagogia que traz o aluno mais próximo ao dia-a-dia.

A mídia tem sido tomada como um espaço em que se encontram exemplos de o que e o modo que é correto e incorreto dizer, a mídia tem tomado o sentido da responsabilidade de ocupar um espaço de falta. Ela estaria, pretensamente, intermediando um conhecimento de forma mais didatizada e rápida para alunos e professores. Mas é preciso chamar a atenção para o fato de que, no que concerne ao ensino de língua materna, o texto jornalístico é trazido para a sala de aula como um objeto de trabalho diferente, porém, sob um funcionamento de mesma qualidade do uso da literatura/gramática no ensino de língua. A relação do jornal com a língua continua sendo intermediada pelos sentidos de uma língua a-histórica, fixa e transparente. Isso com relação à língua (PFEIFFER, 2001, p.31).

A autora afirma que a escola produz uma língua já pronta para seus alunos, colocando-se na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno.

Desta forma, “(...) não basta estar na língua para estar autorizado a falar e ser significado como autor daquilo que fala. É preciso adequar-se à posição autorizada de normatização e regulamentação dos sentidos para se produzir a visibilidade de sua ocupação” (PFEIFFER, 2001, p.32).

Para Silva (1996, p.156), “não se vai à escola só para aprender o que não se sabe, preencher um vazio, para se ensinar-aprender a usar uma técnica cultural – a

escrita alfabética – mas, também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição”. Neste sentido, para tornar-se alfabetizado deve-se aprender o alfabeto como também mudar o caráter, preenchendo a falta e eliminando o analfabetismo. No entanto:

Essa tentativa de acabar com o mal pela raiz pode, contudo, acabar com o bem ao mesmo tempo, por se tratar da contraparte necessária dessa oposição que se movimenta historicamente. Uma oposição que representa grupos de interesses e de relações de força distintas, constituída separadamente, no tempo e no espaço, como mero para antiético (...) (SILVA, 1996, p.156).

Silva (1996, p.161) diz ser interessante o fato de que, embora a representação que o analfabeto tenha de si seja dada pelo alfabetizado, um termo é condição necessária para a existência e significação do outro.

Assim, há um já-lá-dito do analfabeto que afeta, nega, exclui, divide também o sujeito e o sentido do alfabetizado, inscrito na memória como condição de possibilidade de funcionamento da estrutura da escolarização no Brasil, que tem o sujeito que sabe e o sujeito que não sabe sempre presentes no mesmo indivíduo.

Uma outra questão importante para refletirmos sobre as seqüências discursivas dos alunos, é a produção da identidade lingüística escolar, que, para Orlandi (1998, p.204), caracteriza-se como um movimento na história, na medida em que ela não é sempre igual a si mesma, não sendo, portanto, homogênea, mas passível de transformação. “Não há identidades fixas e categóricas. Esta é uma ilusão – a identidade móvel – que, de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão” (ORLANDI, 1998, p.204).

O reconhecimento e o apagamento da diferença, numa sociedade, fazem parte do que Orlandi (op.cit) chama de movimento da identidade. “Onde há censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos, transparências obrigadas”.

Os sentidos não se dão independente do sujeito, mas se configuram ao mesmo tempo, “(...) e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção de sujeitos” (ORLANDI, 1998, p.205).

Neste sentido, estes mecanismos implicam uma relação da língua com a história, do simbólico com o imaginário, funcionando ideologicamente. Concordando com Orlandi (1998), quando o professor “corrige” o aluno, ele intervém nos sentidos que o aluno está produzindo e, ao mesmo tempo, interfere na constituição de sua identidade.

Desta forma, identidade não se dá como algo aprendido:

(...) os sentidos – e os sujeitos – resultam de filiações em redes (na relação de distintas formações discursivas) em cujo jogo somos pegos, pelo (desde o) interior. Não temos acesso à origem dos sentidos e é por um mecanismo ideológico elementar que nos “situamos” na sua origem, tendo assim a impressão de que eles começam em nós, como se fôssemos sujeitos sempre já constituídos. Ao contrário, é nesse jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história sem todavia ter acesso ao modo pelo qual a língua nos afeta nessa sua relação com a história (ORLANDI, 1998, p.206).

As relações, no cotidiano escolar, com a linguagem estão dentro de uma história, mesmo não nos dando conta disto, há, como diz Orlandi (op.cit), uma relação estabelecida entre a “nossa” língua e a “nossa” identidade lingüística. “Os efeitos dessa relação falam em nossas palavras, nos colocam em uma memória do dizível, mesmo que não ‘saibamos’”. “(...) Para mim, a questão do sujeito, na escola, é seu trabalho de identificação na relação com o conhecimento seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui” (ORLANDI, 1998, p.207).

Deste ponto de vista, quando refletimos sobre a identidade lingüística do aluno, não basta verificarmos apenas o conhecimento que este possui sobre a língua portuguesa, mas observar a maneira como ele se relaciona com “a ordem do simbólico,

ou seja, com os discursos da/na escola, inclusive com o discurso gramatical que constitui sua relação com a língua portuguesa” (ORLANDI, op.cit.).

É justamente isso que procuramos desenvolver neste capítulo, buscar compreender o modo como o aluno se relaciona com os discursos da/na escola, identificando as regularidades discursivas presentes nos seus discursos sobre a concepção de língua portuguesa e a imagem do que *é aprender língua e para que aprender*.

Com este objetivo, dividimos este capítulo em duas partes: a primeira trata do imaginário do aluno sobre a língua portuguesa e a sua aprendizagem e a segunda parte da imagem de língua portuguesa e seus usos sociais, como fator que interfere na construção da identidade do aluno.

6.1 O imaginário do aluno sobre a língua portuguesa e a sua aprendizagem

Recortando algumas das respostas dos alunos, buscamos apreender os sentidos que estão sendo construídos em relação ao modo como a língua é usada durante a sua vida escolar. Analisamos respostas produzidas por alunos das três séries (4^a, 8^a do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio) envolvidas nesse trabalho, a fim de tentarmos averiguar se há distinção quanto ao imaginário de língua e aprendizagem de língua dependendo do nível em que os alunos se encontram.

Ao responderem à pergunta *o que é a disciplina de língua portuguesa?* os alunos da 4^a série referem-se em diversos momentos a questões como: ler, fazer frases, fazer cópias, fazer textos. A escrita perpassa a imagem dos alunos em relação à disciplina. O objetivo para eles concentra-se em atividades voltadas à escrita, significadas de modo específico, como práticas de produção, de um lado, como "fazer texto", "leitura",

"escrita" e, de outro, como de reprodução de texto ("fazer cópias"-Sd1 e 5). Ainda há uma outra divisão entre escrever x desenhar (Sd5). Embora sejam elencadas diferentes atividades que são consideradas como próprias à disciplina LP, nestes casos analisados, diríamos que a diversidade concernente à oralidade não aparece como pertencentes aos conteúdos da língua portuguesa.

Sd1: Português é para aprender as coisas e é muito bom, as tarefas são ler, fazer frases, fazer cópias.

Sd2: é uma matéria que aprendo muito. Gosto dela porque faz passar de ano, responder e fazer texto.

Sd3: Gramática, estudo do texto, vocabulário.

Sd4: Formar frases, leitura e escrita.

Sd5: É uma matéria que se faz alguns textos, faz desenhos, cola, pinta, copia do livro as atividades.

Sd6: É uma disciplina que tem texto, poesia, perguntas, leitura e escrita.

Sd7: A disciplina de Português é a leitura, a escrita, os versos, as poesias, gramática.

Retomando as palavras de Pfeiffer (2001), o sujeito é perpassado pela escrita como modo de se inscrever no mundo, modo este que se representa, na escola, pelo processo de avaliação: "gosto dela porque faz passar de ano" Sd2. Desta perspectiva, passar de ano significa uma função social da LP.

Deste modo, como a função da escola é contribuir para a formação de sujeitos que sejam inseridos e "aceitos" dentro da sociedade, estes precisam estar 'adequados' aos padrões sociais. Uma das formas da escola cumprir com o seu papel e medir o seu trabalho é por meio da escrita, uma vez que o sujeito brasileiro ou o 'sujeito urbanizado', para Pfeiffer (op.cit), torna-se visível pela escrita, por sua presença e por sua falta.

A mídia é um dos fortes instrumentos que contribui para este consenso sobre a língua. Ela serve de ‘modelo’ para qual linguagem se deve utilizar. A fala que mais se aproxima da escrita, da norma culta, é valorizada, enquanto aquela que se afasta é estigmatizada. Deparamo-nos, todos os dias, com personagens criados em novelas, em programas humorísticos, que sofrem ‘preconceito’, ou são motivos de riso, de deboche pelo fato de utilizar uma linguagem diferente da língua idealizada.

Neste sentido, é que a cobrança em relação à escrita avança a cada nível, a cada ano da vida escolar do aluno. Como conseqüência, a sua fala também tem que se aproximar cada vez mais da escrita, da norma culta, apagando-se, assim, as variedades, a diversidade.

Verificamos também em algumas seqüências como o saber sobre a língua vai se constituindo no imaginário do aluno como algo que instaura poder, ou seja, quando colocam:

Sd8: É para aprender o que o professor quer ensinar para as crianças, o que ele sabe de português para as crianças.

Sd9: É uma matéria boa, que o professor ensina os alunos a aprender sobre o português correto. Na matéria de português também aprendemos muito sobre gramática e estudo de texto e lemos muitos textos.

Notamos como o imaginário em relação à disciplina de língua portuguesa vai sendo construído, na relação entre o que o professor sabe e *quer ensinar* -- o discurso autoritário aqui presente, ora sob a forma do modalizador "quer", ora materializado pelo efeito do pré-construído "correto" - e o que o aluno não sabe e precisa aprender. O que o aluno sabe é silenciado.

Partindo agora para as seqüências discursivas dos alunos da 8ª série notamos em resposta a mesma questão, *O que é a disciplina de língua portuguesa?*, que o que se mostra como regularidade nos discursos é a explicitação do trabalho com as

nomenclaturas pautadas na NGB em oposição a um outro sentido sobre o que seja a disciplina, significando genericamente com expressões do tipo “outras coisas”, “muitas outras coisas”, ou seja, metalinguagem x outras coisas, sendo o trabalho com a produção textual não enunciado.

Os alunos mencionam em vários momentos os conteúdos trabalhados na disciplina e compartimentalizam-os como o faz a gramática tradicional.

Sd10: É uma disciplina que ensina a escrever a ler, ensina verbos, adjetivos etc... e ensina a gente por acento e vírgula e muitas outras coisas.

Sd11: É o que nos ajuda a ter um estudo melhor, falar correto, aprende os verbos, pronomes, adjetivos etc.

Sd12: É a disciplina que estuda corretamente os pronomes, advérbios, verbos, adjetivos, conjunções e muitas outras e que se pratica leitura e escrita.

Sd13: Eu acho que são os tempos verbais, os adjetivos, formas cultas e populares etc.

Sd14: É onde se aprende verbo, advérbio e nos ensina como colocar e onde colocar esses verbos.

Sd15: É o ensino de verbos, classificar frase, fazer redação e outros.

Há a oposição entre atividades de metalinguagem x atividades de produção e ainda entre prescritivo (dito) x descritivo (não-dito). A questão da diversidade, ao ser mencionado como formas cultas e populares também aparecem como objeto de classificação.

Vale mencionar que além da forma como é dividido o ensino de língua portuguesa no currículo escolar, outro fator que contribui para a sustentação da idéia de língua ideal é que, na última década, a mídia tem concedido espaço aos gramáticos para veicularem programas que ensinam regras gramaticais e discutem, baseados na visão da gramática tradicional, o uso da língua portuguesa. Estes programas reforçam e dão

ênfase as nomenclaturas gramaticais, reforçando a cultura da unidade lingüística. Isso mostra que, embora a Lingüística tenha aberto um embate com os gramáticos para mostrar a realidade histórico-social da língua, esta noção ainda está limitada a um círculo de estudiosos. Não conseguiram, desta forma, construir um discurso capaz de produzir uma ruptura nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas nem permitir um outro olhar ou uma outra visão de língua entre os alunos.

Vemos que esta visão se mantém nas seqüências discursivas da 3ª série do ensino médio:

Sd17: A disciplina de língua portuguesa estuda a gramática, isto é, como devem ser usadas as palavras corretamente, onde e quando usá-las, colocação de acentos etc.

Sd18: A disciplina de língua portuguesa estuda as palavras, concordância, etc. ela é uma maneira de sabermos expor na escrita e até mesmo na própria fala, aquilo que quer comunicar. É uma matéria que impõe regras para que todos possam falar a mesma língua, é tudo o que mais usamos no dia-a-dia, pois falamos esta língua e necessitamos ser corrigidos por ela.

Sd19: Disciplina de português é aprender a ler, escrever, falar corretamente, aprender acentuações, fazer textos etc.

Sd20: Disciplina onde aprendemos a história da literatura, aprendemos questões da gramática que muito passa despercebida do palavrado do povo, como usar verbos, conjunções, advérbios etc.

Os alunos acham-se sobredeterminados pela discursividade de que a língua melhor, a ideal é aquela que é determinada pela gramática tradicional, a qual na visão deles é o principal instrumento para acesso a esta língua idealizada, na disciplina de língua portuguesa. Esses traços comuns permitem depreender que os discursos que circulam na escola também vão construindo uma imagem de língua, ou seja, o que é cobrado durante toda a vida escolar constrói uma representação da língua, determinando

o perfil lingüístico que se espera do aluno, construindo-se um lugar de identificação para ele.

O escrever/falar “errado” tem a sustentação representada pela gramática, na norma padrão da língua. Não há distinção entre oralidade e escrita. Não há a compreensão, ao que parece, que se trata de duas modalizações distintas e que existem contextos que conduzem o uso de uma ou de outra forma. A visão que se revela é perpassada pela homogeneização: Sd(18) *expor na escrita e até mesmo na própria fala (...) falamos esta língua e necessitamos ser corrigidos por ela*, Sd(19) *aprender a ler, escrever, falar corretamente*.

Observamos que a escola e mais particularmente a língua portuguesa, funciona como instituição, como disciplina responsável por transformar a “língua que falamos” e, ao aprendermos a língua que a escola “quer” nos urbanizamos e nos distanciamos do povo, ou melhor “do palavreado do povo”.

Outro traço comum aos enunciados é o lugar que ocupam os sujeitos da enunciação (são alunos) e a imagem que possuem deste lugar, ou seja, como são alunos ‘devem’ e têm a obrigação de aceitar, aprender e usar aquilo que a escola determina como correto. Vejamos as seguintes seqüências:

Sd18: A disciplina de língua portuguesa estuda as palavras, concordância, etc. Ela é uma maneira de sabermos expor na escrita e até mesmo na própria, aquilo que quer comunicar. É uma matéria que impõe regras para que todos possam falar a mesma língua, é tudo o que mais usamos no dia-a-dia, pois falamos esta língua e necessitamos ser corrigidos por ela.

Sd21: A língua portuguesa ensina como devemos escrever corretamente, falar corretamente. A disciplina de língua portuguesa é uma matéria que nos ajuda a corrigir nossos erros em diversas coisas é uma das matérias mais importante que devemos aprender e prestar bastante atenção.

Sd22: A disciplina de língua portuguesa estuda a gramática, isto é, como devem ser usadas as palavras corretamente, onde e quando usá-las, colocação de acentos etc. também nos conta as histórias dos

períodos antigos, com o aprendizado da gramática, formulamos textos. Aprendemos os diversos significados das palavras.

Sd23: A aprender a falar corretamente e a escrever como se deve.

Vemos, portanto, que há uma regularidade nestas seqüências, ou seja, “a língua portuguesa ensina como *devemos*” (Sd21), “como *devem* ser usadas...” (Sd22), “uma matéria que *impõe*”(18), “a escrever como se *deve*”(Sd23). O efeito de sentido produzido com estas palavras é o de que reconhecem o discurso da escola sobre a língua como legítimo e referenciado por outros discursos que circulam na sociedade (por exemplo, o discurso da mídia), precisam acatá-los. Neste sentido, o discurso escolar constitui-se como aquele que valoriza a norma culta da língua e revela-se como discurso fundador, isto é, aquele que deu origem a essa imagem que circula nos discursos sobre a língua na sociedade e ainda na própria escola.

6.2 Imagem de língua portuguesa e seus usos sociais: a construção da identidade

Retomando a voz dos PCN, podemos dizer que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social, pois permite ao homem comunicar-se, ter acesso à informação, defender seus pontos de vista, produzir conhecimentos entre outros.

A linguagem é produzida em diferentes práticas sociais, em situações distintas, fazendo com que o falante atente-se para os usos que se pode fazer da língua. O uso varia, de acordo com este ponto de vista, conforme a situação comunicativa. Dependendo do lugar social que um sujeito ocupa ou do grupo no qual a interação verbal se realize, é permitido a ele o uso de uma linguagem mais formal, ou uma linguagem informal, mais popular e coloquial.

Nessa perspectiva, é que Bakhtin (1992, p.123) diz que não há como considerar a linguagem fora da situação comunicativa, porque ao produzir linguagem há a interação verbal entre os interlocutores.

Diante destes aspectos, é que os PCN travam um diálogo com os profissionais da educação, dizendo que uma educação comprometida com o exercício da cidadania cria condições para a reflexão da linguagem, no seu uso, nas diversas situações comunicativas. Acrescenta, ainda, que a escola caracteriza-se como um lugar apropriado para o acesso aos textos sociais, ensinando a produzi-los, a interpretá-los.

Fazendo isso, a escola está, segundo tal documento, garantindo aos alunos o acesso ao saber lingüístico, sendo um exercício para a cidadania.

A disciplina de língua portuguesa, por sua vez, implica colocar a possibilidade de um olhar reflexivo, no qual não se opera apenas concretamente com a linguagem, mas permite um olhar mais aguçado sobre ela, refletindo sobre os diversos discursos que circulam na sociedade, tanto orais quanto escritos. Esta disciplina possui uma importante função social e o que nos inquieta é saber se os alunos reconhecem essa função ou como a vêem, ou seja, qual a imagem que possuem da aprendizagem de língua portuguesa.

Prosseguindo, então, com a reflexão, propomos um recorte no discurso dos alunos da 4ª série a fim de compreender o processo de construção da imagem da aprendizagem de língua portuguesa, bem como a produção da identidade lingüística no cotidiano escolar.

Quando questionamos “*Para que aprender língua portuguesa?*”, os alunos da 4ª série revelam em seus discursos a imagem que possuem daqueles que “sabem” a língua portuguesa.

Sd34: Pra ficar inteligente no futuro.

Sd35: Porque todo mundo fica burro sem português, porque essa matéria é importante para nossa sobrevivência.

Sd36: Para ser inteligente e aprender muitas coisas, o alfabeto, as histórias.

Sd37: Para entender a matéria. Alcançar os objetivos e também para quando crescer não ficar burro.

A relação “inteligente x burro” é marcada no discurso dos alunos da 4ª série. É possível exercer sobre esses recortes uma discussão concernente à questão do preconceito lingüístico. Essa questão traz implícita os conflitos e as relações de poder que se estabelecem por meio da linguagem e promovem a discriminação e exclusão que ocorrem não só no âmbito educacional, como no social em função do uso da língua. Indica que as pessoas são julgadas pelo uso que fazem da língua, na relação com a forma usada, e por conta disso são excluídas da vida social, educacional. Por isso, notamos a preocupação dos alunos em relação a sua imagem, ou seja, a imagem que o outro terá dele dependendo do uso que faz da língua.

Sua identidade está diretamente ligada a uma identidade lingüística, “para ser”, “quando crescer”, e sua identidade aparece como algo em construção, a ser definido, “no futuro”. Pelo aprendizado da língua portuguesa: se aprender será inteligente, se não aprender será burro, sem identidade lingüística/ sujeito constituído pela falta (como não urbanizado).

Sd38: Para passar de ano.

Sd39: Para saber muitas coisas e passar de ano e também é muito importante e é legal estudar, nós fazemos perguntas, texto e outras coisas.

Sd40: Para aprender e passar de ano.

Em outras seqüências discursivas, o aprendizado de língua portuguesa justifica-se somente no interior da própria instituição escolar, já que na fala dos alunos, a consequência para quem não “aprende” a língua portuguesa é a reprovação, a função social é passar ou não passar de ano, e não adquirir conhecimento, e isso se constitui no grau máximo, para o aluno, de incapacidade frente aos conteúdos escolares, o que, muitas vezes, repercute em uma imagem de “falta de inteligência” do aluno entre os demais que possuem um rendimento satisfatório para a escola.

Vemos, portanto, que para o aluno da 4ª série aprender língua portuguesa é uma maneira de demonstrar “inteligência” frente aos professores e colegas da escola.

Já nas respostas dos alunos da 8ª série, frente à questão “*O que você acha que é importante em língua portuguesa?*”, vimos que eles escapam da pergunta do que você acha importante e respondem “porque” é importante aprender língua portuguesa, explicitando o uso social da língua associado ao trabalho e a outros espaços fora da instituição escolar.

Sd41: Para o futuro é necessário aprender porque as pessoas necessitam aprender português para ter um futuro melhor.

Sd42: Eu acho que é importante, porque a língua portuguesa ela entra na nossa vida desde quando nós entramos na escola desde a 1ª série até a faculdade e na nossa vida lá fora, porque sem o português não saberíamos ler nem escrever, e sem ler e escrever nós não somos ninguém.

Sd43: Para quando eu for arrumar um serviço, ou até mesmo quando for falar com uma pessoa, precisa falar o português certo, então o português é para isso, para aprender falar o nosso português certo.

Sd44: tudo, porque quanto mais aprendemos mais fácil será para arrumar um trabalho.

Sd45: Para poder ser alguém na sociedade.

Sd46: Aprender falar certo o português, não escrever errado, quando for arrumar um serviço falar certo.

Sd47: Porque se você arranja um serviço, você tem que ser educado, falar corretamente.

Sd48: Como se pronuncia as palavras para quando arrumar um emprego não falar errado para as pessoas.

Sd49: É para o futuro falar certo e conseguir um bom emprego.

As falas dos alunos revelam a visão que eles têm da língua portuguesa. Existe uma língua padrão que é considerada a ideal, a única correta e a utilização dessa variedade de prestígio pelo falante confere a ele um 'status', uma valorização àqueles que não a utilizam, pois aqueles que 'dominam' a língua conseguem um bom emprego, por exemplo.

Vemos que esse imaginário de língua perpassa não só o mundo escolar como também o mundo do trabalho, como aponta Suely Marcolino Peres na dissertação *O Labirinto da linguagem no mundo empresarial do trabalho (A linguagem no enfrentamento de relações de trabalho)*. A autora conclui que:

há uma tendência geral, nos discursos dos recrutadores, em reconhecer na língua portuguesa uma unidade e uma invariabilidade como se somente uma, a padrão empregada pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder, fosse digna e legítima (PERES, 2005, p.146).

Em consequência, há o preconceito lingüístico, instalando-se um processo de rejeição do outro pela fala, o que se demonstra, quando os recrutadores relacionam o uso da língua ao desempenho profissional do candidato.

Segundo os profissionais do recrutamento, quem se expressa com clareza e objetividade dentro da norma padrão da língua, executa a função também com mais agilidade, tem maior facilidade em compreender as demandas empresariais. Para eles, a linguagem deficitária prejudica o desempenho nos negócios e, por meio dela, é possível perceber a utilidade/docilidade do candidato para a empresa que está contratando (PERES, 2005, p.147).

Vemos aqui que o peso do preconceito lingüístico possui dimensões tão profundas na vida cultural do país, que mostra o jogo ideológico e o preconceito social que se esconde atrás dessa valorização da norma culta da língua.

Por isso, nas seqüências observamos uma regularidade quanto à aprendizagem da língua portuguesa, quando dizem na Sd42: (...) *não somos ninguém*, Sd45: *para poder ser alguém na sociedade*, em que a identidade “ser alguém” relaciona-se ao domínio da norma culta.

Diferente dos alunos da 4ª série, na qual a disciplina de língua portuguesa perpassa pela escrita, parece que para a 8ª série a preocupação ou o cuidado com a língua está na ‘fala correta’. Causar uma boa imagem frente às pessoas é falar corretamente o português como podemos verificar nas seqüências: Sd43: (...) *falar com uma pessoa, precisa falar o português certo* (...), Sd46: (...) *aprender a falar certo o português* (...) *quando arrumar um serviço falar certo* (...), Sd47: *falar corretamente*, Sd49: (...) *falar certo* (...). Assim, aprender língua portuguesa nas seqüências discursivas da 8ª série, constitui-se em algo para a inserção na sociedade, para o reconhecimento pessoal.

Nas seqüências da 3ª série, quando questionamos “*O que você acha importante aprender em língua portuguesa?*”, observamos que o que se constitui como regularidade é a palavra “certo”, “corretamente”, “melhor”, quando se referem à língua portuguesa.

Sd50: Na minha opinião o importante é aprender de maneira correta, falar de maneira culta e etc; resumindo devíamos aprender a usar a ortografia de forma correta.

Sd51: Para no futuro saber falar na hora certa, para ser alguém na vida e saber falar melhor nossa língua.

Sd52: É importante aprender o modo de se escrever corretamente, ler corretamente e o mais importante, falar corretamente, pois nossa língua é cultura e temos que mantê-la viva e certa.

Sd53: Acredito que tudo é importante, saber tudo não é fácil, mas sabendo me comunicar, escrever, impor idéias e falar corretamente é o básico que cada um deve saber. Mas a ortografia ajudará bastante.

Sd54: É importante aprender língua portuguesa para poder escrever, falar certo o português, arrumar emprego, fazer um concurso, um vestibular.

Sd55: Aprender como dizer ou escrever a maneira correta.

Por estes recortes discursivos é possível depreender que, na construção da boa imagem do indivíduo, está incluída a sua performance no uso da língua.

Falar/ escrever/ usar a língua corretamente constitui-se como regularidade no funcionamento discursivo dos alunos da 3ª série e mostra que eles se encontram filiados a uma mesma formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito a partir de um determinado lugar social. É esta conjuntura sócio-histórica que rege as produções discursivas.

Portanto, para o aluno da 3ª série é comum a preocupação com aquilo que a sociedade cobrará dele quando “deixar” a escola para fazer parte do mercado de trabalho, para o seu reconhecimento pessoal. Por isso, a preocupação com a imagem pessoal, o cuidado com o uso da língua, reflete o interesse em não manchar a imagem de pessoa escolarizada. Como diz Orlandi (1998, p.208):

Esses discursos – esse saber – que ninguém pode deixar de ter, se frequentou a escola, cria o que estamos chamando a “identidade lingüística escolar” (ILE) que não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a “escolaridade”.

Percebemos estas questões em seqüências referentes à pergunta: “*Para que aprender língua portuguesa?*”.

Sd56: Porque se não aprendemos a língua portuguesa como que queremos ser alguém? A língua portuguesa é a forma que temos para sermos reconhecidos, sem ela não conseguiremos fazer nada.

Sd57: Hoje em dia todos precisam saber no mínimo o básico dessa língua para viver em sociedade. Para tudo hoje é necessário o português, mas não podemos ficar fechados no básico, precisamos ir além para crescermos em nossa profissão.

Sd58: Bom, se você como eu é uma pessoa determinada sabe que uma das portas da vida é as línguas e que pessoa eu serei se não saber a minha própria língua. Se hoje é necessário aprender várias línguas para ter um bom curriculum e em função disso um bom emprego, o que eu vou ser se nem minha língua eu falar corretamente.

Sd59: Você aprendendo corretamente as pronúncias e a escrita será melhor para no futuro ser contratado, pois que patrão gostará de uma pessoa falando tudo errado.

Sd60: Para que a gente não cometa erros, pois hoje em dia se você não saber português, você não arranja emprego.

É muito interessante perceber nas falas dos alunos as relações de poder que permeiam o ‘conhecimento’ da língua portuguesa e o seu uso social. Dependendo do modo como o falante faz uso desta língua cria-se mecanismos de interdição/exclusão tendo em vista o processo de construção de imagem. O ensino-aprendizagem de língua vai construindo a identidade do aluno que deixa entrever um efeito de causa-conseqüência quanto ao uso da língua portuguesa, pois quem não ‘aprende’ a língua e, portanto, não ‘domina’ a língua ‘correta’ só terá uma conseqüência – a exclusão do grupo escolar como apontam os alunos da 4ª série, em que enfatizam a necessidade do aprendizado de língua portuguesa para não “passar vergonha” na frente dos colegas.

E como conseqüência da não aprendizagem, tem-se a reprovação escolar ou a reprovação no grupo no qual convive, passando a ser intitulado “burro” perante aos que sabem utilizar a língua de forma adequada. Isso acontece, especificamente, na leitura e

escrita para os alunos da 4ª série, uma vez que estas habilidades permitem-nos o processo de inclusão dentro do grupo.

Para a 8ª série, da mesma forma, aprender língua portuguesa constitui-se em algo para a inclusão no grupo, na sociedade, pois se referem à necessidade de ‘falar corretamente’ para ser alguém na vida, para ter um futuro melhor, uma vez que, para eles, isso garante uma boa impressão para as pessoas.

Também para a 3ª série a conseqüência para quem não sabe a língua portuguesa é não ser bem visto, pois é uma das formas para Sd56: (...) *sermos reconhecidos, sem ela não conseguiremos fazer nada*, Sd57: (...) *precisam saber no mínimo o básico dessa língua para viver em sociedade*, mas (...) *precisamos ir além para crescermos em nossa profissão*, Sd58: (...) *que pessoa eu serei se não saber a minha própria língua*, (...) *o que eu vou ser se nem minha língua eu falar corretamente*.

Além disso, permeiam neste jogo discursivo as imagens do bom aluno, do bom empregado, do bom patrão que vão sendo construídas discursivamente.

Para a 3ª série, um bom patrão é aquele que sabe qual é a língua ‘correta’, conseqüentemente escolherá o funcionário que também saiba, sendo reconhecido como um bom funcionário.

Para a 4ª série, um bom professor é aquele que ensina a língua portuguesa correta e, portanto, exigirá esta modalidade do aluno que será reconhecido como inteligente entre os demais.

Todas estas imagens fazem com que os alunos assumam esta posição e a partir dela enuncie. É em função desta posição discursiva que os alunos revelam a preocupação e o cuidado com o uso correto da língua portuguesa, o que justifica a importância em aprendê-la, já que esta exerce o poder de incluir ou excluir o aluno/a pessoa do grupo. Portanto, para Orlandi (1998, p.24):

É preciso que haja unidade na língua, para que as diferenças se organizem significativamente: falamos a mesma língua (o português brasileiro) mas falamos diferente e isto nos garante singularidade. É preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: somos aquele(a) que conversa no cabeleireiro, somos aquele(a) que dá aula etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com o objetivo de analisar o discurso de professores e alunos sobre a língua portuguesa, visando promover uma melhor compreensão da forma como concebem a língua tendo em vista as posições ocupadas no discurso em relação ao ensino-aprendizagem. Essa questão foi subdividida em outras que se retomam agora.

A primeira questão – *Quais são as regularidades discursivas presentes nos discursos de professores e alunos sobre a concepção de língua portuguesa?* - os dados analisados demonstraram que, no discurso dos professores, o que se mostrou como regularidade foram alguns modalizadores que funcionaram como pistas para a relação do discurso com a sua exterioridade, com as condições de produção, ou seja, apontaram para o exterior-constitutivo. Revelou-se uma concepção de língua que já é ideologicamente construída. Os sentidos produzidos em relação aos usos da língua portuguesa foram estabelecendo suas bases no discurso da norma culta. A imagem de língua que se inscreveu nos discursos é a de uma língua enquanto sistema fechado, a língua imaginária. Com isso, enfatizaram que as normas prescritas pela gramática devem ser seguidas por todos os falantes, independente de seu contexto de produção e tudo o que foge ao que é ditado por ela é “errado”, não é bem visto socialmente.

Contudo, se tomarmos a noção de sujeito da Análise de Discurso, em que concebemos como ‘descentrado’, ‘dividido’, ‘heterogêneo’ já que se apresenta interpelado pelo inconsciente e pela ideologia, trata-se de um sujeito histórico cuja constituição não lhe é acessível. Por isso, concordamos com Orlandi(1996, p.26) quando diz que “o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte de seu discurso, quando na realidade, retoma um sentido pré-existente.

A imagem de língua presente nos discursos vai ao encontro de uma concepção ideologicamente construída. Desse modo, consideramos essencial apresentar as condições históricas de produção da língua portuguesa do/no Brasil, ou seja, os discursos que tornaram possível a construção desse imaginário de língua portuguesa. Caminhamos, neste sentido, para uma reflexão acerca da questão - *De que modo a memória de língua portuguesa inscreve-se no discurso de professores e alunos?*

Verificamos que o ato de colonizar, pelo qual o Brasil passou, deu-se por tensões e confrontos, manifestando-se na linguagem, pois a língua colonizadora foi imposta sobre a colonizada. Nesse sentido, é que vimos com Mariani (2003, p.10) que, no Brasil, a colonização lingüística se deu por meio de dois imaginários constituídos por povos culturalmente distintos, sendo criadas políticas lingüísticas no intuito de disseminar a língua colonizada. Além disso, o que permitiu a formação histórica de Portugal como nação foi uma unidade imaginária de língua ancorada em uma tradição lingüística gramatizada, distinta da língua portuguesa frente ao galego e ao latim.

Vimos, também, que com a independência da colônia brasileira, uma política lingüística ganhou força e o nacionalismo brasileiro revelou-se, todavia, a partir do século XIX, depreendeu-se uma contradição em relação à língua. De um lado os gramáticos conservadores, que resgataram uma memória portuguesa da língua de conquista, filiando a uma herança lingüística latino-portuguesa. De outro, outros gramáticos que defenderam uma identidade do falar do Brasil.

A imposição de uma língua única e nacional deu-se pela tentativa de ‘aprisionamento do português brasileiro nas grades modalizantes da língua imaginária’. Certificamos, assim, que a língua portuguesa é vinculada a uma memória de língua de conquistas e de correção gramatical, resultante do século XVIII e XIX, por meio das gramáticas, dicionários, unificação ortográfica e também do ensino nas escolas.

Com isso, pudemos compreender como se constitui o imaginário lingüístico no Brasil, o sujeito que se afasta da língua imaginária, da língua idealizada, afasta-se da condição de ser brasileiro, já que a língua constitui-se como uma identidade nacional. Esse imaginário ressoou no discurso dos professores quando mencionaram que a língua portuguesa é a língua gramatical, opondo-se, portanto, língua popular x língua gramatical, produzindo o efeito de que a língua que nós brasileiros usamos é a língua gramatical. Notamos que o efeito de unidade revelou-se, negando-se a diversidade, mas sob forma dissimulada, sempre por meio de concessões, modalizadores. E esse efeito interpelou o sujeito em “brasileiro”, ou seja, a condição para ser brasileiro está na fala de uma língua mãe – a de “todos nós brasileiros”. Não falar essa língua implicou, nas seqüências analisadas, não ser brasileiro.

Nesta perspectiva, tomando a noção de memória discursiva, isto é, o retorno a algo já dito, que ficou na história e por isso produz esquecimento, mas que se atualiza no intradiscurso, é possível dizer que aí se situa a imagem social de língua portuguesa, a de que o ‘brasileiro não sabe português’ ou o de que ‘estamos acabando com a língua portuguesa’.

Vale mencionar também que, para compreendermos os discursos, consideramos como fazendo parte das condições de produção dos discursos dos professores o questionário aplicado, entendendo-o enquanto gênero discursivo. O que nos permitiu compreender que o sujeito enunciava de um modo e não de outro, produzindo efeitos de sentido.

Por meio deste instrumento de coleta de dados foi estabelecido um contrato entre professor e pesquisador, quando proposto o seu preenchimento, não lhe dando a liberdade de alterar ou modificar o tema das questões. Com isso, na nossa análise, a

questão principal foi examinar como, através de uma certa modalidade de formulação, o questionário constituiu-se e interpelou discursivamente o sujeito.

Pudemos, portanto, visualizar a segunda questão levantada na introdução – *Qual a imagem que o professor de língua portuguesa tem em relação ao que é saber e ensinar língua e para que ensinar?*

Novamente percebemos a presença de modalizadores que foram configurando uma posição que não era a de aceitação da nossa perspectiva de ensino de língua portuguesa, a negação apareceu sob forma modalizada.

Percebemos, então, diferentes posições-sujeitos, em que o professor deixou entrever em seu discurso a imagem de um professor que incorporou aquilo que defende a lingüística moderna, mas por outro lado, reproduziu os preceitos do ensino tradicional. Incidiu sobre os discursos procedimentos de controle, ou seja, o professor não poderia dizer que ensina a gramática ‘fora’ do texto, ou que privilegia o ensino da gramática. Isto porque dentro da formação discursiva escolar atual, dizer isso seria ir contra as novas tendências para o ensino de língua. Implicou também, nesta perspectiva, um jogo de imagens. A imagem que o professor tinha de sua posição, enquanto professor precisava mostrar que conhecia e seguia as novas tendências para o ensino; a imagem que tinha do interlocutor, alguém que supostamente conhecia as novas tendências para o ensino de língua e a imagem que tinha do objeto do discurso, o ensino de língua portuguesa que de acordo com o discurso oficial pauta-se nas novas tendências de estudos lingüísticos.

Visando efeitos sobre o interlocutor, o professor se colocou na posição de um professor atualizado que segue o que é moderno, o que está em voga para o ensino de língua e embora gostasse de trabalhar com gramática, enfatizou que esta deve ser trabalhada no texto. O ‘gostar’ do professor foi interdito, manifestando-se

materialmente nos modalizadores e operadores argumentativos. Revelou-se a oposição entre gostar x dever, construindo a interdição. Isto nos permitiu verificar que o professor não estava autorizado para dizer que gostava de ensinar gramática ou que ensinava gramática simplesmente, possibilitando-nos a reflexão sobre a questão - *Quais são mecanismos que determinam/controlam o discurso de professores e alunos no espaço escolar? Que dizeres são silenciados?*

Quando questionamos o conteúdo que considerava mais importante em língua portuguesa, o sujeito professor estava interpelado em sua resposta em relação a qual devia ser este conteúdo. Inscreveu-se, desse modo, a naturalização da gramática como um conteúdo a ser ensinado em língua portuguesa, aparecendo como evidente o fato de que não poderia haver um curso sem gramática.

Outro aspecto observado foi uma outra regularidade nas seqüências, quando falavam dos conteúdos da disciplina, a presença de proposições afirmativas, naturalizando um dizer já legitimado, em que o sujeito da enunciação não se colocou, simplesmente disse que determinado conteúdo é importante, é de suma importância. Os enunciados apareceram como dado. Deste ponto de vista, os enunciados identificaram-se com os enunciados da gramática prescritiva, em que apareceram seqüências do tipo ‘a forma correta é x’, tal como é naturalizado na gramática.

Ainda em relação à imagem do professor quanto ao ensino de língua portuguesa, vimos que, em relação ao livro didático, principal instrumento em sala de aula, os professores fizeram a oposição entre livro didático x outros textos, textos variados. Observamos que os professores resvalaram para uma posição de sujeito-professor profissional, entendendo-se como alguém que sabe qual é o seu papel no ensino de língua portuguesa. Disseram dispensar o livro didático como material exclusivo nas aulas, revelando uma memória de um discurso que diz que um bom professor é aquele

que não segue fielmente o livro didático. Deixaram entrever que quem adota o livro é a escola e não ele, professor.

Outra questão era verificar: *Quais são as regularidades discursivas presentes nos discursos de alunos sobre a concepção de língua portuguesa?* Buscamos apreender os sentidos construídos pelos alunos para o modo como a língua é usada durante a sua vida escolar, analisando as seqüências das três séries – 4^a, 8^a e 3^a, a fim de investigar se houve distinção quanto ao imaginário de língua e aprendizagem de língua dependendo do nível em que os alunos se encontravam.

Para os alunos da 4^a série, língua portuguesa apareceu como “ler, fazer frases, fazer cópia, fazer textos”. A escrita perpassou a imagem dos alunos em relação à disciplina. O objetivo para eles estava em atividades voltadas à escrita. Uma justificativa possível é o fato de hoje a escrita ser tão marcada no cotidiano escolar, pois é uma maneira do sujeito se inscrever no mundo. Há, com isso, uma tentativa de apagar a diversidade e construir uma unidade lingüística. A oralidade não apareceu como pertencente aos conteúdos de língua portuguesa. Podemos dizer, assim, que uma das formas de a escola cumprir com o seu papel e medir o seu trabalho é por meio da escrita, já que o brasileiro torna-se visível por ela, seja pela ausência ou pela falta.

Para a 4^a série, ainda, o imaginário de língua apareceu como algo que instaura poder, ou seja, saber língua tem muito valor. A imagem constrói-se na relação entre o que o professor sabe e o que o aluno não sabe e precisa aprender. O que ele sabe é silenciado.

Nas seqüências da 8^a série, o que se mostrou como regularidade foi a explicitação com o trabalho da gramática, mencionando as nomenclaturas gramaticais como conteúdo da disciplina, em oposição a um outro sentido sobre o que seja a disciplina de língua portuguesa, significando genericamente com expressões do tipo

“outras coisas”. Assim, configurou-se a oposição entre metalinguagem x outras coisas, em que, na última, não apareceu o trabalho com a produção textual. Os alunos projetaram em seus enunciados o discurso da gramática tradicional como lugar do estudo/ensino, do saber. Apareceu, desse modo, como efeito, a imagem de língua ‘correta’ que para esses alunos se constitui no domínio das nomenclaturas gramaticais. Esta visão também se revelou nas seqüências discursivas da 3ª série do ensino médio.

Verificamos que os discursos que circulam na escola vão construindo uma imagem de língua e o que é cobrado durante toda a vida escolar constrói uma representação, determinando o perfil lingüístico que se espera do aluno.

Também se revelou nas seqüências discursivas dos alunos o reconhecimento do discurso da escola sobre a língua como legítimo e, esse discurso, como é referenciado por outros que circulam na sociedade, como os da mídia, são acatados pelos alunos. O discurso escolar constitui-se como aquele que valoriza a norma culta da língua e revela-se como discurso fundador, o que deu origem a essa imagem que circula nos discursos sobre a língua na sociedade e ainda na própria escola.

Como consequência desse imaginário de língua, vimos que a identidade lingüística do aluno vai sendo construída durante toda a sua vida escolar. Podemos levantar, agora, a outra questão delineada na introdução desta dissertação: *Qual a imagem que o aluno do ensino fundamental e médio tem em relação ao que é aprender língua e para que aprender?*

Os alunos da 4ª série revelaram em seus discursos uma preocupação em relação a sua imagem, ou melhor, a imagem que o outro terá dele dependendo do uso que faz da língua. Consideram inteligente aquele que ‘domina’ a língua correta, enquanto quem não domina não o é, designado pela palavra “burro”. Vimos que a identidade do aluno está ligada diretamente a uma identidade lingüística (‘para ser’, ‘quando crescer’),

aparecendo como algo em construção, a ser definido ‘no futuro’, com o aprendizado de língua portuguesa.

Além disso, o seu aprendizado justificou-se somente no interior da escola, pois para os alunos a função social é passar ou não passar de ano e não adquirir conhecimento. Assim, para o aluno da 4ª série, aprender língua portuguesa é uma maneira de demonstrar ‘inteligência’ frente aos professores e colegas.

Os alunos da 8ª série, por sua vez, explicitaram o uso social da língua associado ao trabalho e a outros espaços fora da escola. A identidade do aluno constitui-se em ‘ser alguém’ relacionado ao domínio da norma culta. Para eles existe uma língua que é considerada culta, ideal e quem a utiliza ganha ‘status’, é valorizado e a sua aprendizagem torna-se condição básica para conseguir um bom emprego, o reconhecimento pessoal, para causar uma boa imagem. Enfatizaram, assim, a importância do uso de uma ‘fala correta’.

Para o aluno da 3ª série, notamos que a preocupação está naquilo que a sociedade cobrará dele quando ‘deixar’ a escola para fazer parte do mundo do trabalho. Destacou-se a preocupação com a imagem pessoal, o cuidado com o uso correto da língua, refletindo o interesse em não manchar a imagem de pessoa escolarizada.

De uma forma ou de outra, a importância em aprender língua portuguesa para os alunos justifica-se com a preocupação e o cuidado com o uso correto da língua como forma de exercer poder e ser incluído no grupo, seja na escola, seja fora da escola.

Portanto, a aprendizagem de língua caminha ao lado do preconceito lingüístico, valorizando-se apenas o saber falar/escrever corretamente. Aquilo que é tão defendido pelos estudos lingüísticos, como a visão de língua não como sistema fechado, nem como instrumento de comunicação, mas como produto da história, como prática, como uma forma de ação social que transforma, não apareceu nas seqüências de nosso corpus.

Aprender língua para ser um sujeito crítico, para ler e compreender os efeitos de sentidos produzidos por meio da linguagem nos diversos discursos que nos cerca, construir visões de mundo, produzir conhecimentos, parece não ser reconhecido como funções da língua portuguesa enquanto disciplina no currículo escolar. O preconceito lingüístico ainda dá força e move o aprendizado de língua na escola e caracteriza-se como justificativa para a sua presença.

Assim, é possível dizer que a concepção que se tem de língua compromete uma ou outra metodologia, voltando-se para a construção de um certo tipo de sociedade. E, retomando as palavras de Orlandi (1996), a linguagem pode ser considerada de várias maneiras e dependendo da concepção que permeia o universo escolar acarretará uma ou outra prática. Vemos, portanto, que os discursos sobre ensino-aprendizagem de língua são frutos de discursos produzidos por uma elite produtora de cultura e produzem o efeito de que a língua é um bem, como outros na sociedade, de poucos que a ‘dominam’ e são destacados no grupo.

Resta-nos dizer que estes discursos permitem diferentes gestos de interpretação. Entretanto, para o fim a que nos propusemos a idéia de conclusão deste trabalho parece pertinente, porém a análise não se encerra, uma vez que, como afirma Orlandi (2001), os discursos sempre se oferecem como lugar de descoberta.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo, SP: Martins Afonso, 1974.
- ÂNGELO, C.M.P. O leitor e o mundo: **Leituras de alunos de séries finais de ciclo**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, PR, 2005.
- AUROX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 1992.
- AUTHIER. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de Leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, P.L.N. A leitura ad infinitum da interpretação e a problemática da interação autor/texto/leitor. In: **Anais do I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano**. Universidade Estadual de Maringá-Pr, 2004.
- BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Editora da Unicamp, SP, 1997.
- BRAIT, B. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Pontes, Campinas, SP, 2001.
- BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- CORACINI, M.J (org). **Identidade & discurso**. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos editora Universitária, 2003.
- DIAS, L.F. Ser brasileiro hoje. In: ORLANDI, E. (org). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 5ª ed, 1985.

FREITAS, M.T. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, E; OSWALD, M.L. (orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

GREGOLIN, M.R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E.P. Identidade lingüística. In: **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

HONÓRIO, M.A. Concepções de leitura: dos caminhos possíveis. In: MENEGASSI, R.J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LEITE, M.Q. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 1999.

LIMA, R.C.C.P. Ser ninguém - ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, M.J. (org). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed.; 1997.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 2ª ed, 1993.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (Re) ler Michel Pêcheux hoje; tradução** Eni P. Orlandi – Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. Colonização lingüística e efeitos de memória. In: **Línguas e instrumentos lingüísticos** (nº12). Campinas, SP: Unicamp, 2003.

NUNES, J.H. Manifesto modernista: A identidade nacional no discurso e na língua. In: ORLANDI, E. (org). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Editora da Unicamp, Campinas, SP, 1994.

_____. Identidade Lingüística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado Aberto, 1998.

_____. **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Política lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. O Estado, a gramática, a autoria língua e conhecimento lingüístico. In: **Línguas e instrumentos lingüísticos** (nº 4/5). Campinas, SP: Unicamp, 2000b.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, E. (org.). Ética e política lingüística. In: **Línguas e instrumentos lingüísticos** (nº1). Campinas, SP: Unicamp, 1998.

_____. **Interpretação; autoria e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PERES, S.M. **O labirinto da linguagem no mundo empresarial do trabalho (A linguagem no enfrentamento de relações de trabalho)**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, PR, 2005.

PFEIFFER, C.C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, E.P. (org). **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SIGNORINI, I (org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, F.P. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, V. & BARBOSA, P.N. M. (orgs). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SILVA, M. V. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

SILVA, J.O. **O gênero publicitário em manuais didáticos de língua portuguesa**. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa), Universidade Estadual de Maringá, PR, 2005.

SOUZA, P. As enquetes como discurso: um caso de acesso às palavras do racismo. In: INDURSKY, F. & FERREIRA, M.C.L. (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 1999.

ANEXOS

Questionário aos professores de língua portuguesa

Dados sobre o professor

Faixa etária

() menos de 20 () 20 a 30 () 31 a 40 () 50 a 60 () mais de 60

Sexo

() masculino () feminino

Nível de renda (em salários mínimos):

() até 3 () 3 a 5 () 5 a 8 () 8 a 12 () mais de 12

Nível de escolaridade

() Ensino Médio () superior incompleto () superior completo
() especialização () mestrado () doutorado

Nome da faculdade em que você cursou (ou cursa): a) graduação:

b) especialização:

c) mestrado:

d) doutorado:

Nome do curso que você cursou (ou cursa): a) graduação:

b) especialização:

c) mestrado:

d) doutorado:

Dados sobre a profissão:

Nível em que você atua:

() ensino fundamental	() médio	() superior
[] instituição pública	[] instituição pública	[] pública
[] instituição particular	[] instituição particular	[] particular

Há quanto tempo você é professor(a)? _____

Qual(is) disciplina(s) você leciona? _____

Qual é a carga semanal de aulas? _____

Questões:

➤ O que é língua portuguesa?

Questionário aos alunosDados do aluno:

Sexo: () Feminino () Masculino

Série: _____ () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Idade: _____

Grau de escolaridade dos pais: _____

Questões:

- O que é disciplina de língua portuguesa?

- O que você acha que é importante aprender em língua portuguesa?

- Para que aprender língua portuguesa?

- Quais as dificuldades para aprender língua portuguesa?

