

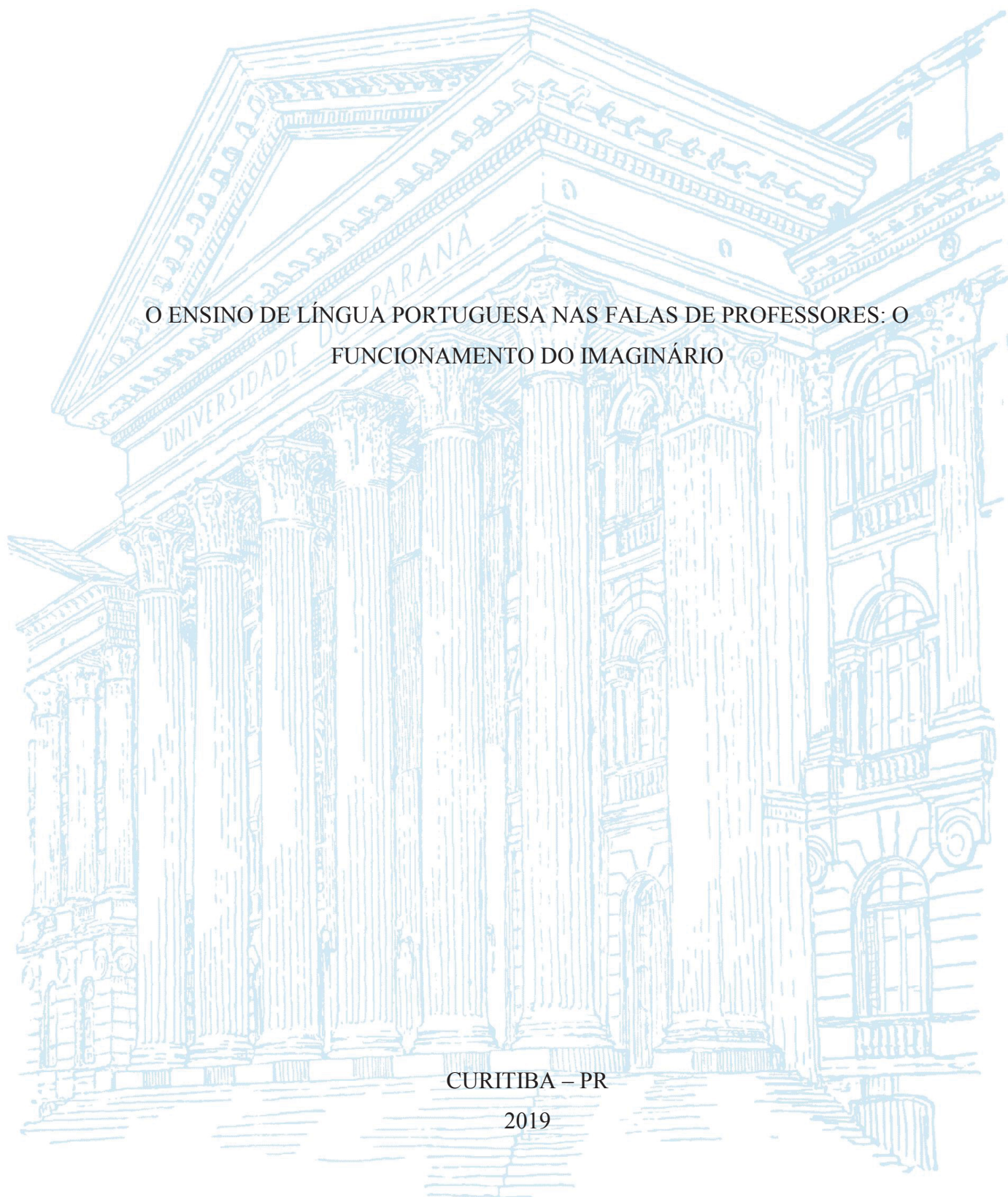
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAELA KESSLER KIST

Ó ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS FALAS DE PROFESSORES: O  
FUNCIONAMENTO DO IMAGINÁRIO

CURITIBA – PR

2019



RAFAELA KESSLER KIST

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS FALAS DE PROFESSORES: O  
FUNCIONAMENTO DO IMAGINÁRIO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia.

CURITIBA

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS  
HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB  
9/1607

Kessler-Kist, Rafaela

O ensino de língua portuguesa nas falas de professores : o funcionamento do imaginário. / Rafaela Kessler Kist. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Paraná. 2. Análise do discurso. 3. Professores de língua portuguesa. I. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

---





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **RAFAELA KESSLER KIST** intitulada: **O ensino de língua portuguesa nas falas de professores: o funcionamento do imaginário**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 19 de Fevereiro de 2019.

  
GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

  
ANGELA DERLISE STUBE  
Avaliador Externo (UFFS)

  
GUIDA FERNANDA PROENÇA BITTENCOURT  
Avaliador Externo (UFPR)

*Ao Cássyo Junior Rebonato Kist,  
por tudo o que significa para mim e por assegurar que essa conquista fosse possível.*

## AGRADECIMENTOS

À profa.! Gesualda, por ter escolhido o meu projeto, ter confiado em mim e acreditado que esse trabalho fosse possível. Pelas orientações, pela dedicação, reponsabilidade e apreço com minha pesquisa e minha pessoa. A ela, meu respeito e admiração, e um muito obrigada!

À Guida e à Angela, membros da banca, obrigada pela leitura e toda a contribuição na escrita deste trabalho.

À profa. Ana Zandwais, por seu admirável talento e sabedoria. Obrigada pela leitura do meu projeto e o subsídio teórico e metodológico que auxiliaram na organização e escrita desta pesquisa.

À minha família, que sempre acreditou em mim. Obrigada pelo amor, torcida e confiança de sempre.

Aos professores do PPGL, da UFPR, pelos saberes transmitidos.

Aos professores participantes da pesquisa, pelo assentimento e aceitação na realização das entrevistas.

Ao Grupo de Estudos sobre Discurso, pelos intensos debates e pela experiência compartilhada.

Aos queridos amigos que a Pós me presenteou: aos Analistas em (dis)curso, obrigada pelas conversas, indicações de leitura e pelas trocas de conhecimento.

À UFPR e à coordenação, que de algum modo ou outro, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

À CAPES, pela bolsa concedida.

E meu muito obrigada a todos que participaram dessa trajetória e contribuíram para que eu chegasse até aqui!

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que constitui(em) o discurso do sujeito-professor de LP, considerando os processos de identificação do sujeito aos domínios de saberes que constituem as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE. Ancoramo-nos na perspectiva teórica e analítica da Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana (AD), de modo que nosso percurso analítico se faz a partir da observação do documento oficial que rege o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Estado do Paraná, bem como, da observação do discurso de professores de LP. Tomamos como *corpus* de nossa pesquisa o discurso sobre o ensino de LP, sobre o ensino de língua materna e sobre concepção de língua e de gramática presente nas diretrizes curriculares; e o discurso sobre a importância e o objetivo do ensino de LP e do ensino de gramática a partir das falas de professores de LP, representado pela amostra das discursividades de cinco docentes. Em um primeiro momento, analisamos os dizeres das DCE buscando compreender como se constituem as discursividades de um lugar legitimado a dizer sobre o ensino de LP e como este deve ser praticado em sala de aula, assim como, o modo como um documento oficial de ensino filia-se a determinados domínios de memória. Em um segundo momento, voltado às falas do sujeito-professor, analisamos o funcionamento discursivo a fim de compreender a que imaginário(s) de língua e de ensino de língua o sujeito-professor se filia. Entendemos que os imaginários presentes no discurso do sujeito-professor constituem-se, também, como efeito das múltiplas possibilidades de identificação do sujeito aos domínios de saberes que constituem as diretrizes. Para as análises, mobilizamos algumas categorias teóricas, entre elas, as modalidades de identificação, interdiscurso, intradiscurso e formações imaginárias; como modalidades de análise recorreremos aos processos de paráfrase e ao funcionamento da contradição. O que se nota com a pesquisa é que o ensino de LP sustentado pelas DCE busca propor uma sociedade justa e igualitária a todos a partir do domínio da norma padrão, mediante um imaginário que idealiza uma língua única e comum a todos, silenciando outras. Dessa forma, toma o ensino de LP em sua modalidade padrão como um instrumento de luta e de posicionamento, a fim de que o sujeito-aluno possa se tornar um cidadão crítico e ativo na sociedade em que está inserindo. Outrossim, as análises apontam que o documento, em sua maior parte, filia-se aos domínios de saberes que compreendem a língua como efeito da interação social, considerando o enunciado em seu contexto sócio-histórico e ideológico. Quanto ao discurso do sujeito-professor, emanam de diferentes imaginários de língua, os quais constituem o interdiscurso do professor de LP. Desse modo, entendemos que o ensino de LP encontra-se em um lugar, ao mesmo tempo de estabilidade, como também, um lugar assinalado pela instabilidade, uma vez que há o embate dos jogos de força entre o modelo tradicional de língua, referimo-nos aqui à gramática normativa e o modelo mais recente proposto pelo Círculo de Bakhtin, o qual considera a língua como resultado da interação social entre os interlocutores. Portanto, consideramos que o funcionamento dos processos de identificação do sujeito-professor aos saberes que constituem as DCE marca a constituição de saberes sobre o ensino de LP, no que se refere ao imaginário de língua e de ensino de língua com o qual o professor se identifica. Isto é, diferentes redes de memória se entrecruzam no interdiscurso do sujeito-professor, cujas filiações constituem os sentidos sobre o ensino de LP.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Ensino de Língua Portuguesa. Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa. Professores de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the imaginary(s) of language and of language teaching that constitutes the discourse of the subject-professor of LP, considering the processes of identification of the subject to the fields of knowledge that constitute the State Curricular Guidelines of Portuguese Language - DCE. This research is anchored in the theoretical and analytical perspective of the Discourse Analysis of pecheuxiana orientation (AD), so that our analytical course takes place from the observation of the official document that guides the teaching of Portuguese Language (LP) in the State of Paraná, as well as, from the observation of LP teachers' discourse. We take as corpus of our research the discourse on the teaching of LP, on the teaching of mother tongue and on the conception of language and of grammar present in the curricular guidelines; and the discourse on the importance and the objective of LP teaching and of teaching of grammar from LP teachers' statements, represented by the sample of discursiveness of five teachers. In a first moment, we analyzed the DCE discourses seeking to understand how they constitute the discursivities of a legitimized place to say about the teaching of LP and how this teaching should be practiced in the classroom, as well as the way an official document of teaching identifies to certain domains of memory. In a second moment, turned to the discourse of the subject-teacher, we analyze the discursive functioning in order to understand which(s) imaginary(s) of language and of language teaching the subject-teacher identifies. We understand that the imaginaries presents in the discourse of the subject-teacher are also constituted through of the effect of the multiple possibilities of identification of the subject to the domains of knowledge that constitute the guidelines. For the analysis, we mobilized some theoretical categories, among them, the modalities of identification, interdiscourse, intradiscourse and imaginary formations; as modalities of analysis we resort to the processes of paraphrase and to the functioning of contradiction. What is noticeable with the research is that LP teaching sustained by the DCE seeks to propose a fair and egalitarian society from the domain of the standard norm, through an imaginary that idealizes a single language and common to all, silencing others. In this way, the DCE understand the teaching of LP in its standard modality as an instrument of struggle and positioning, in order that the subject-student can become a critical and active citizen in the society in which he is inserting. Furthermore, the analysis shows that the document, for the most part, identifies to the fields of knowledge that understand language as effect of social interaction, considering the enunciation in its socio-historical and ideological context. As for the subject-teacher discourse, it emanates from different language imaginaries, which constitute the interdiscourse of the LP teacher. In this way, we understand that LP teaching finds itself in a place, at the same time of stability, as a place marked by the instability, since there is clash between of the traditional language model, we refer here to normative grammar and the most recent model proposed by the Bakhtin Circle, which considers language as the result of interaction between the interlocutors. Therefore, we consider that the functioning of the processes of identification of the subject-teacher to the knowledges that constitute the DCE marks the constitution of knowledges about the teaching of LP in relation to the imaginary of language and of language teaching with which the teacher identifies. That is, different memory networks intersect in the subject-teacher interdiscourse, whose filiations constitute the meanings of LP teaching.

Keywords: Discourse Analysis. Teaching of Portuguese Language. State Curricular Guidelines of Portuguese Language. Teachers of Portuguese Language.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>15</b>
1.1 Análise do Discurso: uma disciplina de entremeio.....	15
1.1.1 Sobre Língua e Discurso .....	20
1.1.2 Sobre Sujeito e Ideologia .....	25
1.1.3 Sobre Formação Discursiva (FD) e Processos de Identificação .....	31
1.1.4 A Escola: um Aparelho Ideológico do Estado (AIE).....	34
1.1.4.1 Sobre Formações Imaginárias .....	38
1.2 Uma relação discursiva entre língua e ensino.....	41
1.2.1 Língua Portuguesa x Língua Brasileira.....	42
1.2.2 Língua Imaginária e Língua Fluida.....	47
1.2.3 Língua Nacional e Língua Materna.....	49
1.2.4 Língua Oficial .....	53
1.3 Metodologia: Estabelecendo caminhos, trilhando fronteiras.....	56
1.3.1 Laços (entre)cruzados, gestos em trânsito: o ensino de LP em causa.....	58
1.3.1.1 Condições de Produção Amplas – A criação de um documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná.....	59
1.3.1.2 Condições de Produção Imediatas – O sujeito e o ambiente da pesquisa .....	64
1.3.2 Gestos de Análise .....	69
<b>CAPÍTULO II - SABERES SOBRE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA .....</b>	<b>73</b>
2.1 O sujeito autorizado a dizer sobre língua e ensino de LP .....	75
2.1.1 O Círculo de Bakhtin.....	75
2.1.2 Leitores do Círculo de Bakhtin no Brasil.....	84
2.1.2.1 Joao Wanderlei Geraldi .....	85
2.1.2.2 Sírio Possenti e Carlos Franchi.....	88
2.1.2.3 Marcia Mendonça.....	95
2.2 O lugar oficial legitimado a dizer sobre o ensino de LP no Estado do Paraná .....	98
<b>CAPÍTULO III - IMAGINÁRIO(S) DE LÍNGUA E DE ENSINO DE LÍNGUA QUE CONSTITUI(EM) O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR .....</b>	<b>117</b>
<b>CAPÍTULO IV - PALAVRAS DE (DES)FECHO .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

“Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.” (Orlandi, 2015, p.8).

A pesquisa aqui desenvolvida é marcada por muitas dúvidas, várias indagações e a busca por respostas. Tais questões são resultado de uma trajetória como acadêmica no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Durante a graduação, tivemos a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID<sup>1</sup>, no qual compartilhamos de intensos debates e pudemos desfrutar de experiências muito importantes, que nos despertaram certos interesses. Nesse período de participação no PIBID surgiram as primeiras dúvidas e inquietações sobre a prática docente no ensino de língua, bem como, os primeiros desafios de ensinar língua.

As questões que nos inquieta(ra)m giram em torno da construção histórica, política e ideológica de uma língua ensinada e praticada em sala de aula, e da constituição identitária do professor de língua portuguesa, as quais são: Que língua(s) falamos? Que língua(s) devemos ensinar, se somos um país constituído por uma heterogeneidade linguística? Quais são as finalidades de se aprender a Língua Portuguesa (LP)? Que imaginário de língua atravessa o documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná? Que imaginário de língua perpassa o discurso do professor de LP, inscrito na língua, afetado pela ideologia, constituído pelo inconsciente? Que imaginário de língua atravessa o ensino de LP, efeito das condições de produção da imposição e idealização de uma língua única como língua oficial, nacional e materna do nosso país? Quais são as *verdades* que estão em evidência no discurso do documento e no discurso do professor de LP em relação ao ensino de língua?

---

<sup>1</sup>De acordo com a CAPES, O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica; concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino; tem como objetivo promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 15 set. 2018).

Consideramos terem sido esses os pontos que instigaram nosso interesse por um estudo cujo tema é sobre o ensino de LP, sendo esta a origem da escrita deste trabalho. No entanto, embora essas questões tenham conduzido a escrita desta pesquisa, não somos guiados pela busca por fornecer uma resposta definitiva ao tema pesquisado, mas em compreendermos como funciona o processo de produção de sentidos no que se refere ao ensino de LP, uma vez que, segundo Orlandi (1996, p.30), “Na AD se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos.”

No entremeio composto pela formação acadêmica, pela prática docente no ensino básico e pelo que dizem os documentos oficiais que regem o ensino na educação básica, entendemos que havia embates entre os diferentes campos de saberes que constituíam esses espaços. Isto é, concebíamos que esses lugares encontravam-se atravessados por diferentes perspectivas em relação aos saberes vinculados à ciência Linguística e em relação ao que dizem os linguistas sobre o ensino de língua portuguesa.

Por um lado, observávamos a preocupação com o ensino da língua filiada a uma perspectiva tradicional, regido pelo modelo da gramática normativa, cujo objetivo é prescrever as regras gramaticais de uma língua e, ao fazê-lo, institui um modelo a ser seguido como a única forma correta de realização da língua. Essa perspectiva filia-se a domínios de memória em que a língua é compreendida como um sistema fechado e imune a falhas. E por outro, uma perspectiva sociointeracionista, cujo interesse pelo ensino da língua se dava mediante um processo que considera aspectos sociais, históricos e ideológicos. Filiada às atuais tendências de ensino da língua, esta última perspectiva identifica-se com saberes em que a língua é concebida como resultado do fenômeno social da interação verbal.

Considerando as duas perspectivas, percebemos que havia elementos em comum entre a academia e a escola, dito de outro modo, tanto o meio acadêmico como o meio escolar filiavam-se a domínios de saberes semelhantes. Todavia, havia também pontos de desencontros entre esses lugares, o que nos gerou um certo incômodo. Tal incômodo diz respeito ao fato de que no espaço acadêmico os estudos sobre a língua filiavam-se a redes de memória vinculados à ciência Linguística, porém, quanto ao espaço escolar, suas filiações nem sempre se davam nos mesmos domínios de saberes que o espaço acadêmico. Ou seja, no espaço escolar, de certo modo, nos deparávamos com práticas que materializavam outros domínios de memória, os quais o espaço acadêmico, por vezes, criticava e questionava. Portanto, a participação no PIBID nos levou a levantar alguns questionamentos: Que domínios de memória constituem o campo

acadêmico, e o campo escolar? Considerando o fato de que a academia tem o papel de formar o professor para atuar no espaço escolar, há pontos de (des)encontros entre esses espaços?

Feitos tais esclarecimentos, a fim de compreendermos como se constitui a produção de sentidos no que concerne aos saberes *sobre* o ensino de Língua Portuguesa, este trabalho de dissertação visa analisar, tendo como aporte teórico e analítico a Análise de Discurso de orientação pecheuxiana (AD), o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que constitui(em) o discurso do sujeito-professor de LP, inscrito na língua, afetado pela ideologia e constituído pelo inconsciente.

Os sujeitos participantes da nossa pesquisa são professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino, da cidade de Curitiba – PR. Como este trabalho envolve seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná – SCS/UFPR, tendo seu parecer aceito e liberado, gerando o número do processo: 98200718.7.0000.0102.

Para a constituição do nosso *corpus*, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com esses professores com vistas ao discurso sobre o ensino de língua portuguesa. Entendemos que a prática docente encontra-se parametrizada por documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico em sala. Dessa forma, neste trabalho, nosso olhar se volta, também, ao documento que orienta o ensino de LP no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE, quanto a sua concepção de língua e de gramática. Tal diretriz se identifica a certo domínio de saber e apresenta um modo de se trabalhar com a língua e um modo de conceber o ensino de Língua Portuguesa.

Após nos posicionarmos teoricamente e delimitarmos o *corpus* da nossa pesquisa, elegemos como objeto de estudo o discurso representado na fala de cinco professores de língua portuguesa sobre a importância e o objetivo do ensino de LP, do qual recortamos o olhar do professor sobre o ensino de gramática. Além disso, também consideramos como parte do nosso *corpus* sequências retiradas das DCE sobre o ensino de língua portuguesa, analisando os fragmentos que textualizam sobre o objetivo do ensino de LP, a aprendizagem de língua materna e o ensino de gramática. O olhar, tanto *sobre* o discurso do professor de LP quanto *sobre* o documento, possibilita-nos observar os processos de identificação do sujeito-professor aos domínios de saberes que constituem as diretrizes curriculares. De acordo com Pêcheux ([1990] 2014), para a AD, a interpelação do indivíduo em sujeito do discurso se realiza pela identificação do sujeito a uma ou mais Formações Discursivas. Compreendemos, deste modo, que o sujeito se constitui mediante tomadas de posição, as quais chamaremos de *efeitos de*

*identificação*. São as modalidades de identificação que nos proporcionam mapear as múltiplas relações que emergem no discurso do sujeito-professor e materializam sua concepção de língua e de gramática.

Na perspectiva teórica em que nos inscrevemos compreendemos a constituição do sujeito e dos sentidos como efeito ideológico. Relação que se dá na história, em uma formação social dada e em condições de produção determinadas, uma vez que são tais elementos que instituem o modo como o sujeito produz sentidos. Dessa maneira, ao tomar a palavra, o sujeito pode se inscrever em uma ou mais formações discursivas, as quais se constituem por diferentes redes de memória, sendo a inscrição do sujeito em uma dada FD que propicia que seus dizeres signifiquem na língua e na história. Neste estudo, os sentidos produzidos sobre a língua que se ensina no Brasil se inscrevem numa memória discursiva sobre a língua portuguesa e sobre o modo como esta deve ser regida, controlada e praticada em sala de aula.

Em AD, considera-se que “toda história começa sempre antes” (ORLANDI, 2001, p.18) e que todo funcionamento discursivo tem relação com a exterioridade como constitutiva dos sentidos e dos sujeitos. Dito isso, é preciso olhar para a história da institucionalização de uma língua falada no país, assim como para o modo como essa língua é ensinada em sala de aula, com vistas a compreender de que modo a construção histórica, política e ideológica de uma língua vai se constituindo. Ao passo dessa construção ecoam dizeres de outros lugares e momentos, fazendo com que em cada conjuntura sócio-histórica e ideológica a memória funcione, se constitua e se (re)signifique de certo modo. À vista disso, pretendemos, igualmente, pensar na historicidade do ensino de LP enquanto uma disciplina escolar que trabalha com a língua, ao mesmo tempo instituída como língua nacional, materna e oficial<sup>2</sup> do nosso país.

Objetivamos, assim, analisar o modo como essa língua é apresentada/delineada por um documento oficial<sup>3</sup> de ensino, uma vez que “a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado, sendo as políticas linguísticas a forma mais visível dessa relação.” (PFEIFFER, 2015, p.98). Diante dessas considerações, definimos como nossa questão de pesquisa o seguinte questionamento: Como as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa concorrem para a constituição do(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que emerge(m) no discurso do sujeito-professor de LP? Para responder à questão de pesquisa, nosso trabalho de dissertação está dividido em três capítulos.

---

<sup>2</sup> As noções de língua nacional, língua materna e língua oficial serão mobilizadas no Capítulo I – *Pressupostos teóricos*.

<sup>3</sup>Nos referimos a esse documento como sendo a diretriz que rege o ensino de língua portuguesa no Estado do Paraná. Essa diretriz foi publicada em 2008 e ficou conhecida como Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE.

No Capítulo I – *Pressupostos Teóricos*, apresentamos os pressupostos teóricos a partir dos quais desenvolvemos esta pesquisa, isto é, a teoria da Análise do Discurso francesa de orientação pecheuxtiana (AD). Desenvolver este trabalho em uma dimensão discursiva nos proporciona observar o modo como o funcionamento discursivo de certas formulações produz determinados sentidos na língua e na história. Tais sentidos são efeito da compreensão da Escola como um Aparelho Ideológico do Estado e do(s) imaginário(s) de língua com o(s) qual(is) tanto o documento oficial como o sujeito-professor se identifica(m). Juntamente a este capítulo, propomos uma reflexão acerca de uma relação discursiva entre língua e ensino, considerando a construção de uma língua, tomada indistintamente como língua nacional, língua materna e língua oficial. Procuramos, desta maneira, mapear as condições de produção que marcam a institucionalização da LP e identificar traços que constituem e determinam certos sentidos para o ensino de LP. Por fim, ainda neste capítulo, apresentamos as condições de produção imediatas da nossa pesquisa, isto é, os sujeitos entrevistados e as escolas às quais esses professores se integram, bem como, a organização dos nossos gestos de análise. Sobre nossos gestos analíticos, vale sinalizar que ao longo dos capítulos segundo e terceiro há recortes de análise, sendo o terceiro onde estão mais concentradas.

O Capítulo II – *Saberes sobre língua e ensino de língua* centra-se, em um primeiro momento, em autores que versam sobre a filosofia da linguagem, mais especificamente o Círculo de Bakhtin. Em um segundo momento tratamos acerca de reflexões de autores que tomam a filosofia da linguagem para pensar o ensino de língua. Tais reflexões abordam o ensino de LP e as diferentes concepções de língua e de gramática que constituem esse ensino nas últimas décadas. Os autores aos quais recorreremos nesse segundo momento são linguistas que se encontram em um lugar legitimado e ocupam uma posição que autoriza seus dizeres. São os lugares de onde falam que nos propiciam compreender o modo como o ensino de LP vem se constituindo e (re)significando certos saberes. A legitimação desse lugar é efeito de um processo social, histórico, político e ideológico que resulta na constituição de sentidos sobre língua e sobre o ensino de língua. Tal constituição produz, nos jogos de força, embates, dissensos entre sujeitos e entre discursos. É a questão da luta de classes como constitutiva dos sentidos, sendo que alguns se sobressaem e outros são silenciados, resultando na cristalização de determinados sentidos na língua e na história. Além disso, nesse segundo capítulo concentramos nosso olhar analítico em relação ao que dizem as DCE no que se refere a sua concepção de língua e de gramática, a fim de observar a que imaginário de língua o documento se identifica.

O Capítulo III – *Imaginário(s) de língua e de ensino de língua que constitui(em) o discurso do sujeito-professor*, dedicamos aos gestos de análise das sequências discursivas (SD)<sup>4</sup> coletadas através das entrevistas com os professores de LP, com o intuito de analisar a que domínios de memória os sujeitos participantes da pesquisa se filiam. Para isso, organizamos nossa análise em três recortes temáticos: 1º *A constituição do imaginário acerca do papel do ensino de Língua Portuguesa*; 2º *A constituição do imaginário acerca do papel do professor de LP*; e 3º *A constituição do imaginário acerca do ensino de gramática*, nos quais selecionamos SDs que nos propiciam compreender o(s) imaginário(s) de língua e de gramática que constitui(em) esse lugar.

Por fim, no último Capítulo – *Palavras de (des)fecho*, apresentamos nossas considerações finais em relação ao que nos propomos a desenvolver e em relação às questões que colocamos no decorrer da escrita deste trabalho. Neste ponto, buscamos, também, refletir sobre os diferentes momentos e percursos trilhados na organização desta pesquisa, sendo este (des)fecho um lugar de interpretação e reflexão do todo, assim como de (re)significação de certos saberes.

---

<sup>4</sup>Courtine (2009) estabelece a definição de *corpus* como um conjunto de sequências discursivas orais ou escritas num âmbito superior à frase retirado de um campo discursivo. Portanto, uma sequência discursiva é todo recorte que integra o *corpus* de uma pesquisa em Análise de Discurso de orientação pecheuxiana.

## CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“a língua é um sistema que não pode ser fechado, que existe fora de todo sujeito, o que não implica absolutamente que ela escape ao representável.” (PÊCHEUX E GADET, [1981] 2004, p.63).

### 1.1 Análise do Discurso: uma disciplina de entremeio

A Análise do Discurso (AD) à que nos filiamos surgiu na França, nos anos 60 com o filósofo francês Michel Pêcheux, ao se ocupar “da determinação histórica dos processos de significação.” (ORLANDI, 1996, p.22). Tal proposta é efeito de um deslocamento e (re)configuração de certas noções deslocadas da Linguística e do Materialismo Histórico, atravessadas por uma teoria da subjetividade de viés psicanalítico. Pêcheux não objetivava, unicamente, uma aglomeração ou reflexão de saberes, mas uma forma de interrogar/discutir/(re)significar os pressupostos de tais teorias. Dessa articulação resulta a definição da AD como uma disciplina de entremeio.

Pêcheux ([1975] 2014), em seu livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, desenvolve princípios importantes da AD, expondo as contradições, que ao seu ver, fundamentavam a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Isto posto, a AD não surge criando outra tendência, ela se constitui no entremeio “produzido pela relação contraditória entre as três [disciplinas] existentes.” (ORLANDI, 1996, p.24). Conforme Pêcheux, sua ideia era discutir inquietações ideológicas e políticas, se aproveitando, para isso, da Linguística como materialização de tais indagações. O filósofo deixa claro que seu esforço não é o de realizar uma discussão sobre a Linguística como um meio para chegar à Filosofia, mas, a partir da Linguística, refletir acerca de questões filosóficas.

Na obra *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux* ([1990] 2014), Pêcheux e Fuchs expõem o que seria a articulação das três regiões do conhecimento científico apresentadas pela AD:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX E FUCHS, [1990] 2014, p.160).



A Análise do Discurso francesa de orientação pecheuxtiana se constitui no entremeio desses três campos do saber: ao considerar o marxismo pela relação que este estabelece com a história; ao deslocar a linguística para fora do seu domínio de saber, questionando-a quanto à transparência da língua; e, ao trabalhar com a teoria do discurso como efeito da articulação entre o materialismo histórico e a linguística.

Michel Pêcheux questiona e desconstrói ideias já cristalizadas e evidentes advindas desses domínios e, por meio de uma ótica materialista, atravessada por uma teoria não subjetiva do sujeito, constrói sua teoria estabelecendo relações importantes entre língua e história. Do mesmo modo, enfatiza que os sentidos não são claros ou transparentes; a opacidade da materialidade linguística é constitutiva da língua; os sujeitos não são origem dos seus dizeres e a história não é transparente.

Das três regiões que constituem a AD, em relação ao campo do materialismo histórico, Pêcheux se apoia na Teoria Materialista do Discurso a partir da leitura que Althusser fez de Marx. O que concerne à AD no que diz respeito ao materialismo é a “superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada.” (PÊCHEUX E FUCHS, [1990] 2014, p.162). Nesse sentido, a ideologia é resultado da relação entre uma materialidade específica e a materialidade econômica, responsável pelas relações de produção determinadas por forças materiais. Para tratar do materialismo, Pêcheux ([1975] 2014) aponta três teses fundamentais:

- a) o mundo ‘exterior’ material existe (objeto real, concreto-real);
- b) o conhecimento objetivo desse mundo é produzido no desenvolvimento histórico das disciplinas científicas (objeto de conhecimento, concreto de pensamento, conceito);
- c) o conhecimento objetivo é independente do sujeito. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.71).

Em relação a essas teses, Pêcheux ([1975] 2014) afirma que elas não são independentes umas das outras e seu caráter materialista encontra-se na ordem em que essas teses se colocam em relação. No que diz respeito à tese (a), acreditamos que Pêcheux refere-se ao fato de que a língua se constitui na sua relação à exterioridade e na sua relação com a historicidade. Na tese (b) Pêcheux nos mostra que o mundo exterior não está fora da história, ao mesmo tempo em que a produção de conhecimento é efeito do desenvolvimento histórico das disciplinas científicas. E na tese (c), há uma crítica de Pêcheux no que concerne ao Idealismo, pois essa corrente considerava a ordem do conhecimento sem uma relação com a ordem das práticas,

cujos sujeitos eram a fonte do seu próprio conhecimento. Para Pêcheux, diferentemente, o sujeito não é a fonte e nem a origem do seu dizer.

Partindo da fórmula de Frege<sup>5</sup>, a qual Pêcheux retoma e afirma que “se o homem pode pensar e tomar por objeto de seu pensamento algo de que ele não é portador, é exatamente porque o mundo exterior existe.” (PÊCHEUX [1975], 2014, p.72). Segundo Pêcheux, quando Frege enuncia que o sujeito não é portador do objeto do seu pensamento, Frege caracteriza, sem mencionar, o *processo sem sujeito*. Isto é, o sujeito não é o princípio, não é a fonte do seu dizer; o pensamento é exterior a ele. De acordo com Pêcheux, “o essencial da tese materialista consiste em colocar a independência do mundo exterior em relação ao sujeito, *colocando simultaneamente* a dependência do sujeito com respeito ao mundo exterior.” ([1975] 2014, p.73, grifos do autor). Ou seja, o mundo, para existir, não depende do sujeito, uma vez que não é o sujeito que cria a realidade. O sujeito é dependente desse mundo a partir da sua inscrição nele, mediante a identificação a certo domínio de saber.

As três teses mencionadas acima conduzem ao que Pêcheux ([1975] 2014) denominou de “o fio vermelho” do seu estudo, apontando para o efeito de um *processo sem sujeito*. Essa compreensão assinala para a ausência de um sujeito origem do seu dizer, ou o sujeito como *causa de si*. Tal atribuição ao sujeito é resultado do funcionamento da instância ideológica e refere-se ao que Pêcheux ([1975] 2014) chamou de *interpelação* ou *assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico*, partindo da tese de que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.” (ALTHUSSER, 1992, p.98). Deste modo, o que interessa à AD é discutir a relação entre ideologia e discurso, a partir do entendimento de discurso enquanto o meio em que se materializa a ideologia, pois é no processo de interpelação que o sujeito é instado a ocupar seu lugar social e a partir daí produzir sentido.

No tocante à Linguística, a intervenção da AD constitui-se “ao *abrir campos de questões*, em dar trabalho à Linguística em seu próprio domínio e sobre seus próprios ‘objetos’” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.80, grifos do autor). Conforme Pêcheux e Fuchs ([1990] 2014), a falha da Linguística foi considerar apenas a materialidade específica da língua. É nesse ponto que a AD questiona a Linguística e convida a olhar o sentido do texto para além do intralinguístico. Do mesmo modo, não propõe rejeitar a língua enquanto um sistema, mas visa ir adiante, isto é, pensar a língua, também, em seus aspectos não sistêmicos.

---

<sup>5</sup>De acordo com Frege: “Se o homem não pudesse pensar nem tomar por objeto de seu pensamento algo de que ele não é o portador, ele teria um mundo interior mas nenhum mundo em torno dele.” Frege, *Ecrits logiques et philosophiques* (1879-1925). Paris: Le Seuil, 1971.

Para a AD, de acordo com Orlandi (1996), o sentido se constitui na extensão que se faz ao campo sócio-histórico e psicanalítico, não apenas no intralinguístico, pois compreende-se que não há uma divisão entre a linguagem e sua exterioridade. Nesse sentido, a AD pressupõe a Linguística ao buscar na materialidade da língua pistas linguísticas que oportunizam analisar os efeitos de sentido de determinado discurso. É na materialidade linguística que se observa o processo de interpelação do indivíduo em sujeito e os efeitos de sentido tal como são produzidos.

Pêcheux ([1975] 2014) conduz densas críticas à Linguística, no entanto, não a anula enquanto tal, visto que para o filósofo, há uma relação de dependência entre ela e a AD. Como já ressaltado, é na materialidade linguística que se chega na materialidade discursiva. Nesse viés, o caráter material da língua implica a análise do funcionamento discursivo. Pêcheux interroga a Linguística por esta acreditar que os sentidos são únicos e se apresentam de forma clara no texto. Dessa maneira, ao propor sua teoria materialista da linguagem, Pêcheux rompe com ideias advindas do estruturalismo saussuriano.

Ferdinand de Saussure teve papel importante ao legitimar a Linguística enquanto estudo científico, contudo recebeu fortes críticas por deixar de lado a fala ao optar somente pelo estudo da língua. Nesse trabalho com a língua, a Linguística “não se atém às condições de observação, mas, sim, às propriedades do real da língua – e ao caráter ‘esquecível’ de seus efeitos.” (MILNER, 2012, p.45-46). Nessa direção, Michel Pêcheux inaugura uma teoria da linguagem que se ocupa dos espaços deixados de lado por Saussure. Conforme Pêcheux e Gadet ([1981] 2004, p.63), “Saussure não resolve a contradição, invisível antes dele, que une a língua à alíngua<sup>6</sup>: ele a abre, tornando-a visível.”. Portanto, dado os estudos de Saussure<sup>7</sup>, Pêcheux se interessa pelo corte saussuriano entre língua e fala e lança sua teoria da Análise do Discurso.

Vale ressaltar, outrossim, que a AD não é uma extensão da Linguística, pois ao romper com o estruturalismo saussuriano trabalha com a exterioridade como constitutiva da língua. Orlandi (1986) expõe a relação entre a AD e a Linguística enfatizando que

A relação entre a AD e a Linguística é tensa. A AD pressupõe a Linguística e é pressupondo a Linguística que ganha especificidade em relação às metodologias de tratamento da linguagem nas ciências humanas. Com isso se constitui de forma crítica (o texto como monumento) em relação à análise de conteúdo clássico (o texto como

---

<sup>6</sup>Trataremos mais adiante acerca dessa noção: alíngua (lalíngua). Por ora, vale ressaltar que a expressão *lalíngua* é apresentada por Milner (2012) ao afirmar que “o puro conceito de língua é o de um não-todo marcando lalíngua; ou ainda, a língua é o que sustenta lalíngua na qualidade de não toda.” (MILNER, 2012, p.18).

<sup>7</sup>Saussure define como objeto da Linguística, a língua, enquanto um sistema autônomo, cujo funcionamento é organizado por leis internas. Ao nomear a língua como objeto dessa ciência, não elege a fala como objeto de investigação e, como consequência, não confere estatuto de abordagem ao falante e aos usos da língua. Portanto, ao delimitar o que compreendia ser o objeto da Linguística, Saussure realiza um corte entre língua e fala.

documento). No entanto, essa posição crítica não a exime de, ao pressupor, marcar sua diferença em relação à própria Linguística. Essa diferença reside em que, embora a AD seja crítica à análise de conteúdo, o seu objeto se inscreve no domínio dos objetos que se relacionam com a ciência das formações sociais. (ORLANDI, 1986, p.110).

Por fim, quanto à Teoria do Discurso, esta resulta da articulação entre o Materialismo Histórico e a Linguística, o que possibilita demarcar o objeto da AD - o *discurso*. Pêcheux, sob o prisma do materialismo histórico, procura fundar uma teoria do discurso que busca não por uma verdade óbvia e clara, mas pelas *verdades* referentes à cada formação discursiva. Dessa forma, a AD desloca a noção de língua da Linguística para uma abordagem discursiva, uma vez que compreende que é na língua que se realiza a materialidade linguística e histórica de um discurso. O discurso, enquanto objeto de estudo da AD, constitui-se por meio de uma conjuntura histórico-social, sendo os elementos linguísticos dados na língua a materialidade específica do discurso.

No entremeio dessas três teorias a análise do discurso de orientação pecheuxtiana vai procurar estabelecer seu terreno: ao se constituir na não-transparência da linguagem, na não-transparência da história e na não-transparência do sujeito e dos sentidos. Nesse viés, consoante a Orlandi (2015), para a AD

- a. a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma;
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico;
- c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (2015, p.17-18).

Nesta pesquisa, alicerçadas em uma perspectiva discursiva de análise, tomamos como base a construção de discursividades sobre o ensino de língua portuguesa, a partir do funcionamento discursivo de um documento oficial que parametriza o ensino de LP no Estado do Paraná, a fim de analisar o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que constitui(em) esses dizeres. Além disso, interessa-nos observar os processos de identificação<sup>8</sup> dos sujeitos participantes da pesquisa no que se refere aos domínios de saberes que constituem essa diretriz. Tais discursividades fazem parte de condições de produção específicas acerca do que seja *língua* e como ela deve ser ensinada. Deste modo, os sentidos que ressoam são efeitos de um movimento do sujeito da/na língua, assujeitado pela ideologia, constituído pelo inconsciente e inscrito na história.

---

<sup>8</sup> As modalidades de identificação foram propostas por Michel Pêcheux e serão aprofundadas no capítulo terceiro.

Nosso olhar de analista, portanto, volta-se a algumas discursividades que integram o ensino de LP no Estado do Paraná. Em relação ao discurso oficial, temos a construção de uma diretriz estadual que orienta o ensino de LP. Esse documento é marcado por certas condições de produção sócio-históricas e ideológicas, o qual produz determinados sentidos acerca do objeto língua e do ensino de língua. Tal diretriz, constituída pela instância ideológica, inscreve-se em determinados domínios de saberes e materializa em seu discurso sua filiação a um ou mais campos do saber. Quanto às discursividades dos professores de Língua Portuguesa, compreendemos que não são a origem dos seus dizeres. Ao serem interpelados pelo documento, constituído por formações imaginárias, (re)produzem e (re)significam dizeres com os quais se identificam. Esses dizeres possibilitam-nos assinalar a quais imaginários de língua e de ensino de língua os professores participantes da pesquisa se filiam.

### 1.1.1 Sobre Língua e Discurso

A AD de linha francesa, como já salientado, destaca-se por questionar elementos deixados de lado por Ferdinand de Saussure. A fim de exemplificar o deslocamento entre língua e discurso, Pêcheux ([1975] 2014, p.81) opõe as noções de *base linguística* e de *processo discursivo*. Como apontado por Paul Henry<sup>9</sup>, Pêcheux ([1975] 2014) realça o objeto da Linguística como constituído por um sistema linguístico (estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas) que contempla uma *autonomia relativa* que se reduz a leis internas. À vista disso, afirma que “é, pois, *sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos*”. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.82, grifos do autor). Isto é, a base linguística é a mesma para todos, todavia, é a *autonomia relativa da língua* que permite os diferentes modos de sua utilização; os diferentes modos de manifestação da língua pelo sujeito, a partir da sua inscrição em determinada formação social e discursiva.

Ao interrogar a Linguística pela historicidade que ela apaga e indagar as Ciências Sociais pela transparência da linguagem sobre a qual se sustenta, a AD produz um deslocamento na noção de língua, concebida pela Linguística, para uma abordagem discursiva. Dessa forma, a AD desloca a dicotomia entre língua e fala e propõe uma relação não dicotômica entre língua e discurso (ORLANDI, 2015). A língua para a AD vai se distanciar da língua para a Linguística, visto que a língua numa concepção discursiva trabalha com o não-todo ligado à noção de real da língua, a qual propicia a produção do equívoco.

---

<sup>9</sup>*Le Lauvais Outil*. Langue, Sujet et Discours. Paris: Klincksieck, 1977.

Pêcheux e Gadet em *A língua Inatingível: o discurso na história da linguística* ([1981] 2004) designam o *real da língua* como o impossível que lhe é próprio:

Portanto, o real da língua não é costurado nas suas margens como uma língua lógica: ele é cortado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do *Witz* e das séries associativas que o desestratificam sem apagá-lo. O não-idêntico que aí se manifesta pressupõe a *alíngua*, enquanto lugar em que se realiza o retorno do idêntico sob outras formas; a repetição do significante na *alíngua* não coincide com o espaço do repetível e que é próprio à língua, mas ela o fundamenta e, com ele, o equívoco que afeta esse espaço: o que faz com que, em toda língua, um segmento possa ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro, através da homofonia, da homossemia, da metáfora, dos deslizamentos do lapso e do jogo de palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos. (PÊCHEUX E GADET, [1981] 2004, p.55, grifos dos autores).

Mais adiante voltaremos à noção de real da língua. Por hora, vale destacar que, de acordo com a AD, a linguagem se constitui na sua relação com a exterioridade, pois para compreender o funcionamento do discurso é preciso referir-se a ela. Nessa perspectiva, o que interessa “é a ordem da língua, enquanto sistema significante material, e a da história, enquanto materialidade simbólica.” (ORLANDI, 1996, p. 45). Dito isto, a AD nos propicia observar o modo como a materialização de determinados elementos linguísticos funciona no discurso para produzir sentido da/na língua e na história. No caso desta pesquisa, algumas escolhas linguísticas materializam sentidos no que concerne ao(s) imaginário(s) de língua do professor de LP e do documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná.

Para observarmos o(s) imaginário(s) de língua, voltamos nosso olhar analítico ao discurso que emerge nos dizeres do professor de LP e ao discurso textualizado pelo documento, uma vez que a AD considera o discurso como seu objeto de estudo. O discurso, por esse ângulo, é considerado “um objeto sócio-histórico, onde o linguístico intervém como pressuposto.” (ORLANDI, 1996, p.53). É, pois, na materialidade linguística, na sua relação com a história, que analisamos os efeitos de sentido que ressoam num discurso.

A AD trabalha com a noção de discurso como efeitos de sentido entre interlocutores, atrelados às práticas discursivas; definidos a partir de um domínio de saber e estabelecidos por meio de uma Formação Discursiva (FD)<sup>10</sup>. Na AD, a linguagem, ao mesmo tempo que serve para comunicar, serve para não comunicar. Outrossim, compreende-se que a língua é opaca e se constitui por seu caráter de incompletude. Dessa forma, as relações de sentido são múltiplas, e por isso a AD não trabalha com um sentido único e evidente, mas com efeitos de sentido possíveis a partir de determinadas condições de produção.

---

<sup>10</sup>Essa noção será definida mais adiante.

Compreender o discurso inscrito na história significa concebê-lo enquanto objeto simbólico que produz sentidos, visto que é na materialidade discursiva que observa-se: a articulação entre língua e ideologia; as implicações da língua na história e da história na língua; e o modo como o sujeito se institui ao produzir sentido, pois sujeito e sentido se constituem durante o processo discursivo. O discurso, nesse viés, é apreendido pelo espaço que habita o linguístico, o social e o histórico inseparáveis entre si e constitutivos do processo discursivo. Numa relação conjunta, materialidade linguística e materialidade histórica constituem a materialidade discursiva.

Para prosseguir, faz-se necessário esclarecer o que entendemos por materialidade, pois como afirma Orlandi (2012), em muitos casos essa noção tem sido banalizada, perdendo sua particularidade. Isto posto, “materialidade não se reduz ‘ao que está dito’, ou ao ‘dado’ de qualquer natureza que seja.” (ORLANDI, 2012, p. 70). Para Orlandi, a materialidade está associada ao processo histórico social em que o sujeito e o sentido são partes e constitutivos desse processo. Depreendemos, dessa forma, que a “materialidade é o que permite observar a relação do real com o imaginário, ou seja, a ideologia, que funciona pelo inconsciente: a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, diz M. Pêcheux (1975).” (ORLANDI, 2012, p.72). Nessa relação entre língua e discurso, Orlandi (2012) menciona Pêcheux, o qual enfatiza que a língua é a possibilidade material e a base do processo discursivo.

A AD concebe a materialidade discursiva a partir da “busca do real da língua e o real da história – para poder trabalhar a relação sujeito/sentido analisando as condições de produção (material) da vida política, social e elaborar a relação do imaginário com o real.” (ORLANDI, 2012, p.74). A AD considera que há um real da língua e um real da história, e da relação dessas duas ordens tem-se os efeitos de sentido de um discurso. À vista disso, a AD entende que a língua significa porque a história intervém, e do mesmo modo, o sentido, tal como produzido, é resultado da relação determinada do sujeito com a história (ORLANDI, 1996).

Para Pêcheux e Gadet ([1981] 2004) há um real da língua que corresponde à ordem da língua, circunscrita pela falha. Há também a ordem da história - local do equívoco, o qual trabalha com a opacidade da língua, levando o sujeito a se identificar com uma posição e, a partir dela, produzir sentido. A questão do real da língua é marcada pelo impasse entre uma ordem intrínseca à língua, ligado à estrutura, e uma ordem exterior à língua – o real da língua e o real da história. Pêcheux ([1990] 2014) nos fala em real sócio-histórico como sendo da ordem

das experiências, enquanto sujeito junto às práticas sociais e enquanto posições inscritas nesse sujeito.

Conceber essas noções sob um viés discursivo evidencia o caráter material e histórico como característicos da língua e do discurso. Nesse sentido, “podemos dizer que o caráter material está em que os homens se organizam na sociedade para produção e reprodução da vida. E o caráter histórico está em como se organizam através da história.” (ORLANDI, 2012, p.74). Assim, a AD mobiliza a linguagem na sociedade, afetada pela história. A linguagem enquanto trabalho, numa junção entre homem e sua realidade natural e social, é permeada por imaginários que produzem o modo como os homens vivem suas relações no que diz respeito às suas condições materiais de existência. Nesse entremeio, observa-se, numa ótica materialista, a relação do sujeito com a linguagem, o imaginário e o real (ORLANDI, 2012).

Leandro Ferreira (2003), em seu texto *O caráter singular da língua*, enfatiza que a grande virada nos estudos linguísticos, no que concerne à noção de língua, ocorreu com Michel Pêcheux, quando este associou a língua às questões do equívoco como fato linguístico estrutural. Pêcheux instaura um campo para discutir questões relacionadas à noção de real da língua, trazida por Milner<sup>11</sup>, da psicanálise. Milner (2012), em suas reflexões, procurou nomear aquilo que escapava à língua, ou seja, o equívoco. De acordo com o filósofo, essa designação não poderia ser unívoca, dessa forma, para ele, “apenas um semblante pode se prestar a isso, ele mesmo trabalhado pelo equívoco cujo real é aqui visado; compreende-se, então, que lhe seja apropriado o nome forjado por Lacan: *lalíngua*” (MILNER, 2012, p.21, grifos do autor). Milner chamou de *lalíngua* aquilo que é “em toda língua, o registro que a fada ao equívoco.” (idem, p.21, grifos do autor).

Milner (2012, p.17) tece tais considerações em seu livro *O Amor da Língua* e desenvolve a noção de real da língua, chamando a *língua* “esse núcleo que, em cada uma das línguas, sustenta suas unicidade e distintividade.” Para o autor toda formulação, quando trabalhada numa dimensão do equívoco, é o que assegura o duplo sentido: “é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra.” (idem, p.17). Diante disso, compreender a língua desse modo é uma forma própria de produzir o equívoco.

Segundo Milner (2012), a noção de real da língua (*lalíngua*) é aquela que comporta o não-todo, o impossível inscrito na língua. Para o filósofo, “falar de língua e de partição<sup>12</sup> é

---

<sup>11</sup> Jean Claude Milner é linguista, filósofo e ensaísta. Em seu livro *O amor da Língua* move reflexões inovadoras acerca das consequências da teoria de Lacan para o estudo da linguagem.

<sup>12</sup> Ao trabalhar com esse conceito refere-se à partição entre o correto e incorreto encontrado no coração das gramáticas e das descrições linguísticas.



reconhecer que não se pode dizer tudo. Em outras palavras, o puro conceito de língua é o de um não-todo marcando a língua; ou, ainda, a língua é o que sustenta a língua na qualidade de não toda.” (MILNER, 2012, p.28). Nesse sentido, conforme o autor, não se tem como dizer toda a verdade, já que é na verdade que as palavras estão em falta. A verdade, enquanto não toda, diz respeito ao real. Esse lugar de que não se pode dizer tudo é a *lalíngua*, o real da língua, aquilo que falta, mas ressoa. É a língua que sustenta o real da *lalíngua*, afirma Milner (2012).

Os estudos desenvolvidos por Milner (2012) foram muito importantes para a AD, contudo, ao desenvolver a noção de real da língua, Milner (2012) não leva em conta o real da história. Para o linguista, a história tem um simples efeito imaginário e não um caráter contraditório como vê Pêcheux. Assim sendo, segundo Milner (2012), a história estaria, exclusivamente, propensa a conclusões práticas sem estar em jogo as possibilidades de posicionamento outro, e os diversos efeitos de sentido possíveis em condições de produção específicas. Por outro lado, como já assinalado, Pêcheux descreve que há um real da língua, um real da história e um real do inconsciente. O efeito da relação história e inconsciente é que possibilita a transformação do real.

Pêcheux recorre a Milner propiciando o entendimento de real da língua para a AD, no entanto, não deixa de criticá-lo quanto ao seu posicionamento em relação ao real da história, pois para Pêcheux e Gadet ([1981] 2004, p.36), Milner “elimina a questão política. Mas, se considerarmos que há um real da história, é em uma complexidade contraditória que temos algumas possibilidades de encontrá-lo, e não na oposição simplista evocada há pouco.” É na posição de caráter contraditório que a AD situa o real da história, isto é, “o real da história como uma contradição da qual o impossível não seria foracuído.” (idem, p.52).

Ainda conforme Pêcheux e Gadet ([1981] 2004), há um ir e vir entre língua e história, e o que propicia o equívoco é justamente a junção entre língua e história, visto que na relação com o real os sentidos são transitáveis, latentes e sujeito a falhas. À vista disso, “a irrupção do equívoco afeta o real da história, o que se manifesta pelo fato de que todo processo revolucionário atinge também o espaço da língua” (idem, p.64). O real da língua é o lugar do impossível, o lugar de embate entre a ordem do linguístico e a contradição histórica. Esse movimento entre língua e história possibilita-nos observar no discurso os não-ditos que escapam ao dizer e que continuam produzindo efeitos de sentido na língua e na história. Enquanto as práticas sociais transformam a língua, a língua é afetada pelo real da história que possibilita o equívoco; ao mesmo tempo que a história é afetada pelo equívoco. Ademais, para

Pêcheux ([1983] 2012), o que escapa à língua, ou seja, o equívoco, não é defeito da língua, mas uma propriedade inerente a ela.

Pêcheux ([1983] 2012), em seu livro *Discurso: estrutura ou acontecimento*, ocupa-se dessa noção de língua que considera o equívoco como o real que lhe é inerente. Entender a língua enquanto sujeita ao equívoco circunscreve o caminho a ser percorrido pela AD, isto é, a possibilidade de um sentido tornar-se outro. Nas palavras de Pêcheux, “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, [1983] 2012, p. 53), já que os sentidos escapam e o sujeito não tem controle sobre o efeito de sentido produzido pelo seu discurso. Portanto, a AD não trabalha com o sentido literal de forma fixa e irreduzível, já que, como afirma Orlandi (2015, p.50), o sentido não é único e nem estabelecido previamente, mas constitui-se historicamente na relação do sujeito com a língua em suas condições de produção.

Refletir sobre as noções desenvolvidas acima contribui para pensarmos na construção do ensino de LP em sua relação com a constituição de dizeres que compõem esse campo do saber. Diferentes textualidades estão escritas e inscritas na história da trajetória do ensino de língua portuguesa e constituem as redes de memória que atravessam e se entrecruzam nos discursos sobre o ensino de LP. A língua, enquanto materialidade do discurso, nos possibilita observar as marcas linguísticas presentes nessas discursividades, cujas textualizações nos indicam a inscrição, tanto das Diretrizes como dos professores participantes da pesquisa, a determinado domínio de saber. Bem como, as representações imaginárias sobre o que é língua e como ela deve ser ensinada em sala de aula. Essas representações são efeitos da interpelação do sujeito pela instância ideológica, e devido ao caráter de incompletude da língua e sua inscrição na história, o discurso pode falhar e produzir o equívoco. A possibilidade de equívoco é a presença/ausência do Outro, afetado pelo inconsciente e pela ideologia, como veremos a seguir.

### **1.1.2 Sobre Sujeito e Ideologia**

As noções de sujeito e ideologia, muito caras à Análise de Discurso francesa, são essenciais para pensar a relação da linguagem e o mundo. Essas noções, assim como a de língua e a de discurso apresentadas anteriormente, foram construídas a partir de um deslocamento que teve como efeito a ruptura de noções advindas das ciências humanas e da linguística. Para a AD, língua e sujeito se constituem numa materialidade histórica em que a ideologia e o

inconsciente atuam nesse processo. A língua carrega sentidos que são determinados social e historicamente e estão relacionados ao que é dito e ao que já foi dito em outros lugares e momentos. E também ao que não foi dito e está apagado, silenciado, interdito.

Em uma concepção discursiva, o sujeito não é o centro. Seu dizer está carregado por outras vozes, de modo que, ao enunciar, é afetado pela língua, inscrita na história, interpelado pela ideologia e constituído pelo inconsciente. Dessa forma, “se é sujeito pela submissão à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Portanto não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua” (ORLANDI, 2009, p.109). Estamos submetidos à língua, afetados pelo simbólico num processo de subjetivação.

Como já mencionado, a AD concentra-se à noção de sujeito a partir do que Pêcheux ([1975] 2014) chamou o “fio vermelho” de seu estudo. Para este autor, o sujeito não está no princípio dos seus dizeres visto que o que diz é efeito da interpelação do indivíduo em sujeito via ideologia. Conforme Orlandi (2017, p.15), quando o sujeito vem ao mundo, encontra-se e se insere em um meio que já está posto e constituído por uma variedade de fatos, cujos fatos nos precedem e nos transcendem. Segundo a autora, são esses fatos que constituem para cada sujeito a sua situação. Diante disso, acrescenta que “a liberdade é inseparável das condições concretas do seu exercício.” (idem, p.15).

No cenário de estudos da AD compreendemos que há uma ilusão do sujeito como origem de si, quando na realidade ele se constitui em condições de produção específicas. Em face a ilusão do sujeito como origem e causa de si, a AD pensará a relação do sujeito/história com a noção de ideologia. O que cabe ao analista é refletir sobre o modo como se dão essas relações na sociedade, que são estabelecidas pelo assujeitamento ideológico do sujeito, ao mesmo tempo em que é afetado pelo inconsciente. Falamos, nesse sentido, do sujeito como efeito de linguagem. Portanto, mediante essa concepção, tanto o documento como as discursividades dos professores de LP não são a origem dos seus dizeres. Eles levam consigo fatos inscritos na memória sobre o que é língua e o que é ensinar LP, e materializam em seu discurso domínios de memória com os quais se identificam.

Pêcheux ([1975], 2014) concebe que o sujeito é constituído por um caráter ideológico, isto é, assujeitado e afetado por uma ideologia. Esse processo de interpelação ideológica produz a evidência de um sujeito, sendo sempre já sujeito (ALTHUSSER, 1992) e a origem do seu dizer. Pêcheux ([1975] 2014), ao propor essa noção de sujeito, apresenta um deslocamento que faz intervir a ideologia na sua relação com a linguagem, de modo que ao enunciar, o sujeito prende-se a certas redes de sentido, no entanto, não compreende como isso ocorre, sendo a

ideologia e o inconsciente os responsáveis pelas significações. Dessa forma, as ações e nossos dizeres são determinados “[...] por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia.” (ORLANDI, 2015, p.34).

É por meio das relações sociais que a ideologia produz efeitos de evidência, a partir dos quais podemos compreender os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito em seu discurso. O sujeito não age através de um propósito intencional, mas sim por meio de uma ideologia, sendo que sua constituição como sujeito se dá no e pelo discurso. Quando o indivíduo se inscreve na língua, é interpelado em sujeito pela ideologia, desta maneira, para Orlandi (2017) trata-se de um pensamento contemporâneo de ilusão de liberdade. Isto é, o sujeito, ao mesmo tempo em que pensa que está livre, está assujeitado à ideologia, pois pode dizer tudo o que acredita querer, desde que esteja sujeito à língua. Nesse sentido, de acordo com Magalhães e Mariani (2010):

O que queremos enfatizar com essa discussão é a importância dada à subjetividade pelo materialismo histórico-dialético. Não estamos falando de um sujeito idealista que pode tudo e comanda o mundo apenas através de seus desejos e vontades, mas de um sujeito determinado por uma objetividade, que introduz as marcas das relações sociais através da ideologia que, por sua vez, desencadeia a inculcação inconsciente em cada indivíduo. [...] Esse sujeito determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que Pêcheux traz para os estudos linguísticos, isto é, uma subjetividade objetivada passível de ser compreendida cientificamente. (MAGALHÃES E MARIANI, 2010, 402).

Destacamos os processos do efeito ideológico na constituição do sujeito e dos sentidos, considerando a inscrição do sujeito em uma ou mais formações discursivas. Para que um enunciado produza sentido, o sujeito, constituído pelas relações sociais, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, precisa estar inscrito em uma FD. Assim, o sujeito tem a ilusão de liberdade, uma vez que pode se identificar a diferentes domínios de saberes, no entanto, estará sempre submetido à língua e à ideologia.

Entendemos que a ideologia visa produzir efeitos de evidência “colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.” (ORLANDI, 2015, p.46). Por evidência, entende-se como se o sujeito estivesse sempre ali, mas na verdade constitui-se como sujeito por meio dos efeitos produzidos pela ideologia. De acordo com Orlandi (2015, p.47) “são essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas.” Enfatiza ainda que a ideologia não deve ser vista como um emaranhado de representações ou ocultação da realidade, pois não existe realidade sem ideologia.

Orlandi (2015) sublinha que as evidências do sentido são determinadas pelo que Pêcheux chamou de esquecimentos. Segundo Pêcheux ([1975] 2014) há duas formas de esquecimento no discurso: o esquecimento número 1 e o esquecimento número 2. O

esquecimento número 2 é da ordem da enunciação e produz a ilusão que faz o sujeito colocar-se numa relação aparentemente direta entre o pensamento, a linguagem e a realidade. A partir desse esquecimento temos a ilusão de que o que dissemos só poderia ser dito desta forma e não de outra, assim “produz em nós a impressão da realidade do pensamento [...] nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 2015, p.33), quando na realidade não há, pois é impossível de se dizer tudo, já que ao selecionarmos algumas palavras em detrimento de outras, optamos por umas e rejeitamos outras. Esse esquecimento retoma no sujeito uma impressão de que o que fala e o sentido em que fala é de sua responsabilidade, ou seja, o sujeito fala apenas o que quer, como se tivesse a consciência de selecionar as palavras durante sua enunciação.

Quanto ao esquecimento número 1, está relacionado com um esquecimento de natureza ideológica, do inconsciente e produz o modo como o sujeito é tocado pela ideologia. Ao ser interpelado pela ideologia, as marcas do processo de interpelação do sujeito são apagadas e fica a ele a ilusão de ser a origem do dizer. Assim, “temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. [...] embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós.” (ORLANDI, 2015, p.35).

Conforme a AD, os sentidos são definidos a partir do modo como nos inscrevemos e nos posicionamos na língua e na história, sendo que o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina. Sem se dar conta da sua constituição, o sujeito, ao ser interpelado pela ideologia, constituído por formações imaginárias, identifica-se a determinadas redes de memória. Segundo Magalhães e Mariani (2010), essa identificação carrega consigo marcas do discurso Outro, evidenciando que o sujeito não é a origem do seu dizer e nem tem o controle sobre tudo o que diz. De acordo com as autoras, o Outro:

designa o que Lacan, em boa parte de sua obra, recorta da linguagem verbal enquanto tesouro de significantes, como representação de uma cena anterior, exterior e permeada pelo simbólico. [...] As manifestações do inconsciente marcam a divisão subjetiva e o fato de que não é possível falar do sujeito como uma unidade de uma interioridade. (MAGALHÃES E MARIANI, 2010, p.403).

Para a Análise do Discurso, consoante as autoras, Pêcheux retoma Lacan e mobiliza as seguintes asserções: “o inconsciente é o discurso do Outro” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.124) e “o sujeito só é sujeito por seu assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do outro” (PÊCHEUX [1975], 2014, p. 183). Desta forma, essas afirmações corroboram a ilusão do sujeito como origem do seu dizer e como causa de si.

Em nossa pesquisa, as marcas do efeito do assujeitamento ideológico presentes no documento materializam sentidos que vão se constituindo ao longo da trajetória do ensino de LP. Tais sentidos apontam para o lugar que o professor e o aluno devem ocupar em sala de aula. Salientamos que o efeito ideológico afeta o modo como o professor ocupa sua posição em sala de aula e o modo como inscreve sua prática docente em determinado campo do saber. À medida que o documento ocupa um lugar de institucionalização do dizer sobre o ensino de LP, o professor, inscrito em condições de produção específicas, afetado pelas formações imaginárias sobre seu papel em sala e sobre o objetivo do ensino de LP, pode (re)produzir dizeres que emanam dessa diretriz. Ao mesmo tempo, devido ao duplo movimento que constitui as FDs, efeito de diferentes redes de memória, o professor também pode identificar-se a outros domínios de saberes, distintos dos domínios que constituem as DCE. Concebemos, ainda, que as DCE traçam sentidos de autorização do dizer, tanto para o professor, como para o aluno. Deste modo, o assujeitamento ao campo do Outro nos possibilita observar as marcas discursivas textualizadas nos enunciados do documento e nos enunciados dos professores de LP, cujos indícios apontam para a identificação a determinada formação discursiva e materializam sua concepção de língua.

No caso do sujeito-professor de LP, para constituir-se como sujeito do seu dizer, submete-se à língua e, num processo de interpelação ideológica, filia-se a certo domínio de saber com o qual se identifica. Compreendemos que essa identificação do sujeito-professor ressoa sentidos que (re)produzem as representações que tal sujeito tem sobre as DCE, sobre o ensino de língua e sobre a importância desse ensino. Olhar para um documento que é autorizado a dizer sobre o ensino de LP e como este deve ser praticado, nos possibilita observar como a construção dessa diretriz afeta a produção de discursos do sujeito-professor. Discursos esses que emergem do sujeito, cuja inscrição na língua e na história, marcados pelo trabalho da memória e do discurso Outro, abrem espaço para a identificação a diferentes formações discursivas, ecoando o caráter de opacidade e incompletude da língua, o qual defende a AD. Considerar o sujeito, a ideologia e a história na produção de sentidos da/na língua a partir de uma noção discursiva, nos permite compreender que os sentidos não são únicos e evidentes, eles são efeitos de um trabalho da relação entre língua e sujeito, inscrito na história e determinados por condições de produção específicas. A AD, nesse viés, não concebe os sentidos em sua literalidade, uma vez que a condição mesma da linguagem é a incompletude.

A constituição dos sujeitos e dos sentidos ocorre devido ao caráter de incompletude da língua. Nesse espaço da incompletude é que funciona a entrada para o simbólico, além de que a falta também constitui o possível. Nesse entremeio, sujeito e sentido significam-se, pois

Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras. (ORLANDI, 2015, p.51)

Isto posto, Orlandi (2015, p. 33) afirma que quando enunciamos, “formam-se famílias parafrásticas que indicam que o nosso dizer sempre poderia ser outro”. Acrescenta, também, que não se tem como dizer tudo, visto que algo sempre ficará de fora, já que falamos de certo modo enquanto poderíamos falar de outro. Além disso, nem tudo o que dizemos pode ser dito (interdito), uma vez que o inconsciente sempre exclui algumas coisas. Quanto ao *interdito*, compreendemos como instaurador e constitutivo do discurso, pois é impossível de se dizer tudo. Se pudéssemos dizer tudo, após falar não haveria mais nada para dizer, isto é, seria o fim da condição de existência da linguagem. Dessa forma, para que o campo do dizível mantenha-se aberto é necessário que não se diga tudo, aí se encontra o silêncio constitutivo.

Outrossim, ao enunciar, pode ser que o sujeito não seja compreendido por seu interlocutor, pois a língua, enquanto materialidade discursiva, está sujeita ao equívoco e os sentidos sempre podem ser outros. É a condição de incompletude da língua que faz com que os sentidos e os sujeitos estejam sempre se refazendo em um processo contínuo afetado pela história e pela ideologia. Orlandi (2017) salienta que

O funcionamento, a falha (da língua), o equívoco e a interpretação (da exterioridade constitutiva, historicidade discursiva) é que nos permitem trabalhar tanto com o processo de identificação do sujeito, sua posição, como com o processo de significação e seus efeitos, o não exato. Necessidade histórica, capaz de equívoco, de deslize, de falha, que se abre às práticas significantes, na abertura do simbólico. Historicidade: matéria da contradição e do equívoco. Ideologia como interpelação do indivíduo em sujeito, em sua forma-sujeito histórica, que resulta na sua ilusão como origem e na do sentido como evidente. Ilusão de transparência e equivocidade que se cotejam, na relação entre pensamento, linguagem e mundo. Esquecimento como estruturante e saber que fala por si. Trabalho da ideologia em sua materialidade específica: o discurso. (ORLANDI, 2017, p.27).

A ideologia, nesse sentido, não é uma visão de mundo específica ou um falseamento da realidade. A ideologia constitui-se na tentativa de tornar a leitura do real como única e evidente, mascarando os sentidos, sob o efeito de naturalização, colocando o sujeito como origem de si. A ideologia assegura, pela força do imaginário, uma aparente unidade do sujeito. Todavia, o

sujeito produz sentidos, ao se identificar com uma ou mais formações discursivas, a qual o determinam.

### 1.1.3 Sobre Formação Discursiva (FD) e Processos de Identificação

A AD compreende que a constituição dos sentidos se associa à constituição dos sujeitos via interpelação ideológica, havendo “o apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo, apagamento necessário no interior do sujeito como ‘causa de si’” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.143). Por meio do efeito de evidência de que “eu sou realmente eu”, dá-se o processo de interpelação-identificação do sujeito a uma rede de memória. Entende-se que a produção do sentido se associa à de sujeito, pois o sujeito se constitui ao produzir sentido, através da interpelação ideológica e do inconsciente. Pêcheux ([1975] 2014, p.146) salienta que o caráter material do sentido é dependente do *todo complexo das formações ideológicas*.

Para esclarecer tal dependência, apresenta duas teses. Na primeira concebe que o sentido de uma palavra é estabelecido pelas posições ideológicas que estão em funcionamento no processo sócio-histórico:

*as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.* (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 146-147, grifos do autor).

A interpelação do sujeito pela ideologia acontece devido a sua identificação com a(s) formação(ões) discursiva(s) que o domina(m). É no espaço das formações discursivas que o sentido se constitui. Sendo assim, as palavras derivam seus sentidos das Formações Discursivas, determinadas pelas Formações Ideológicas em que estão inseridas, por isso “os sentidos sempre são determinados ideologicamente.” (ORLANDI, 2015, p.43). É sob o efeito da articulação entre ideologia e inconsciente que o sujeito produz seu discurso, uma vez que, conforme já vimos, o sujeito se constitui na/pela língua, e os enunciados produzem sentidos a partir do modo como o sujeito se coloca na língua e na história numa relação em que os sentidos não estão fixos nas palavras, mas se constituem sempre *em relação a*.

Pêcheux destaca também que as formações ideológicas podem acomodar uma ou mais formações discursivas. Compreende que uma FD não se estabelece em um espaço fechado, uma FD “é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD)



que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, [1990], 2014, p.310). Uma FD é atravessada por outras FDs que se constituem pelas divergências e convergências, nas quais seus limites articulam-se devido aos jogos da luta ideológica.

Toda FD consiste na sua relação com o interdiscurso. Cada FD delimita seu domínio de saber, determinando o que pode ou deve ser dito e o que não pode ou não deve ser dito em cada campo do saber. No entanto, devido suas fronteiras porosas, essa determinação é instável, o que permite a fluidez e a instabilidade dos dizeres e dos sentidos. Assim sendo, “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade.” (PÊCHEUX, [1975] 2016, p.147), uma palavra, expressão ou proposição adquirem seu sentido através da formação discursiva na qual são enunciadas.

Ao conceber as formações discursivas como o terreno de constituição dos sentidos, Pêcheux ([1975] 2014, p.148-149) apresenta a segunda tese: “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”. O autor propõe chamar de *interdiscurso* esse *todo complexo com dominante*.

Conforme a AD, toda sequência linguística enunciada por um sujeito encontra-se em uma ou outra formação discursiva, que compõem o interdiscurso. Orlandi (2015) caracteriza o interdiscurso como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 2015, p.29). Ou seja, o interdiscurso é um emaranhado de ideias já pronunciadas, que influencia o que se diz. O que já foi dito por um sujeito, em particular, apagará em sua memória, tornando-se significável nos dizeres de outro sujeito, já que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.” (ORLANDI, 2015, p. 32). Ademais, vale lembrar que o interdiscurso é irrepresentável, contudo, seus efeitos são produzidos a partir da instabilidade das formações discursivas.

O efeito do interdiscurso materializa-se via intradiscurso. Este é considerado “o fio do discurso”, isto é, a formulação do dizer em relação ao que eu disse agora, ao que eu disse antes e ao que direi depois. Nas palavras de Pêcheux, “o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’.” (PÊCHEUX, [1975] 2016, p.154). Mesmo o sujeito tendo a ilusão de que é a origem do seu dizer, suas discursividades assinalam para um puro já-dito no

intradiscurso. Tudo o que já foi enunciado encontra-se no interdiscurso, no qual é compreendido como todo o conhecimento esquecido que o indivíduo leva consigo e o torna sujeito. É um já dito mascarado pelo trabalho simbólico da ideologia.

Nessas condições ditas acima, Pêcheux ([1975] 2014) caracteriza a forma-sujeito como o efeito dessa dissimulação no interdiscurso. Além disso, ressalta que a interpelação do indivíduo em sujeito é efetuada pela identificação do sujeito a determinada FD que o domina. Acrescenta que essa identificação produz o efeito de *unidade imaginária* do sujeito, estabelecendo uma aparência de *autonomia*. Desse modo, Pêcheux conclui que “o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.149).

A noção de interdiscurso, dessa maneira, nos possibilita pensar como a constituição dos sentidos se materializam num processo sem sujeito, sem início e fim. A produção dos sentidos tem relação com a exterioridade, com outros textos, outros discursos, outros sujeitos que participam da constituição dos sentidos. Segundo Pêcheux ([1975] 2014), a “verdade” do mito idealista traduz-se no funcionamento de uma FD no sentido de que a define como o “espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma ‘intersubjetividade falante’ pela qual cada um sabe de antemão o que o ‘outro’ vai pensar e dizer” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 161). Essa possibilidade de antecipação do que o outro vai pensar ou dizer, Pêcheux chamou de Formações Imaginárias. Voltaremos a essa noção mais à frente.

Quanto à nossa pesquisa, temos que considerar que há várias concepções de língua e de gramática praticadas no ensino de LP. Assim sendo, a(s) FD(s) que integra(m) os enunciados do documento oficial que rege o ensino no Estado do Paraná e os enunciados dos professores de língua portuguesa é(são) atravessada(s) por diferentes saberes que se opõem/divergem/convergem entre si. Os saberes que compõem as FDs do ensino de LP abrangem dizeres e práticas de distintos imaginários de língua e de gramática. Tanto o documento como os professores inscrevem seu discurso em dizeres e práticas com as quais se identificam. Essa identificação, por exemplo, nos fornece pistas para depreendermos a inscrição do professor a determinada posição-sujeito e, portanto, compreender os efeitos de sentido do seu discurso. Tal inscrição faz parte de condições de produção de um processo que entendemos como de inscrição do sujeito-professor a um certo imaginário de língua e de gramática.

Ao expor suas representações de ensino de LP, tanto o documento como o professor, por estarem inscritos na ordem do político e na ordem da história, podem filiar-se a diferentes posições marcadas pela pluralidade/heterogeneidade na qual ressoam diferentes saberes e vozes. Quando falamos em político, referimo-nos ao que Guimarães (2005) descreve como:

O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão no real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo, o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. (GUIMARÃES, 2005, p.16).

À vista disso, o jogo entre os diferentes saberes decorrente das diferentes concepções de língua e de gramática faz emergir o político que se materializa na língua.

Contemplar a língua, o sujeito e o discurso como políticos significa que estes não são elementos neutros e se constituem a partir de relações sociais contraditórias. Podemos conceber que essas contradições são consequências do que Pêcheux e Gadet ([1981] 2004) destacam: há um real da língua, um real da história e um real do inconsciente. A relação história e inconsciente marca-se na língua; a contradição histórica e a falha do inconsciente irrompem/se materializam na língua.

Entendemos, dessa maneira, que a(s) FD(s) que integra(m) o discurso do documento e o discurso do professor de LP, inscritos na língua e na história, pode(m) estar entrelaçada(s) por inúmeras relações e domínios de saberes que consistem nas diferentes concepções de língua e de gramática. Como consequência dessas relações, tem-se a possibilidade de um mesmo sujeito ora identificar-se a uma rede de memória, ora identificar-se a outra. Nessa possibilidade de movência entre uma e outra posição irrompe a falha, o equívoco que se materializa na língua.

Considerar o político abre para a possibilidade das múltiplas maneiras de identificação do sujeito no simbólico, uma vez que “há muitos modos de significar, e a matéria significante tem plasticidade, é plural.” (ORLANDI, 1996, p.12). Diferentes discursos acerca do objeto língua e do ensino de língua que se encontram no interdiscurso se entrelaçam e constituem os saberes e as contradições acerca do ensino de língua em dada FD. As contradições estabelecidas historicamente entre as concepções se manifestam nas discursividades e deixam marcas nos discursos do documento e no discurso dos professores, instituindo, assim, as divisões de que fala Guimarães (2005), as inúmeras posições-sujeito e o efeito do político na língua.

#### **1.1.4 A Escola: um Aparelho Ideológico do Estado (AIE)**

Tomando os objetivos deste trabalho e a conjuntura do ensino de LP, achamos importante trazer para nossa discussão as reflexões desenvolvidas por Louis Althusser (1992), quando este se refere à Escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Althusser foi um filósofo francês filiado às ideias marxistas e partindo da leitura de Marx, elaborou a tese de que *a condição última da produção é a reprodução das condições de produção*. Apoiando-se nessa tese, Pêcheux ([1975] 2016) a retoma afirmando que a condição de produção *são condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção*.

Para nossa pesquisa, essas afirmações contribuem para pensarmos na Escola enquanto um Aparelho Ideológico do Estado, e também no lugar ocupado pelos sujeitos que constituem o espaço escolar. Isto porque, acreditamos que o Estado, por meio da Escola, em condições de produção específicas, tem o objetivo de normatizar, regular e consolidar os sentidos *do* sujeito e *para* o sujeito em relação aos lugares que podem ou não ocupar e ao que pode ou não pode ser dito em certos lugares.

Segundo Althusser (1992), a produção só é possível por meio da reprodução das condições materiais de produção, isto é, dos meios de produção. Para o autor, a qualificação da força de trabalho revelada no regime capitalista se dá “através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições.” (ALTHUSSER, 1992, p.20). Desta forma, destaca que a Escola ensina a ler, a escrever, mas por outro lado, “ensina também as ‘regras’ dos bons costumes [...] a ‘bem falar’, a ‘redigir bem’” (idem, p.21), a fim de que o sujeito saiba quais os comportamentos que pode e deve ter e o que pode ou não pode dizer na escola, no trabalho, na sociedade. De acordo com Althusser, portanto, o Estado, por meio da Escola, é uma das responsáveis por regular e controlar o sistema de ensino com o intento de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, designando a ideologia da alta burguesia.

Althusser (1992, p.43) frisa que os AIEs são caracterizados a partir de “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.”, os quais são: o AIE religioso, o AIE escolar e etc. Acrescenta que os AIEs funcionam, predominantemente, pela ideologia e, em segundo plano, pela repressão. Diante disso, afirma que “a escola, as Igrejas ‘educam’ por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc. não só seus oficiantes, mas as suas ovelhas.” (idem, p.47).

O filósofo ressalta que na formação capitalista o AIE dominante é o escolar, uma vez que nenhum outro aparelho dispõe de tanto tempo da atenção obrigatória como a Escola: 5 vezes por semana, de 4 a 8 horas por dia:

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 (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem acender à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”. (ALTHUSSER, 1992, p.67).

Do nosso ponto de vista, compreendemos que uma forma da Escola interpelar o indivíduo em sujeito se dá através de políticas linguísticas. O documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná, é um instrumento de propagação dessa ideologia, via interpelação ideológica do indivíduo em sujeito. Tanto o discurso das DCE como o dos professores são marcados por vozes de outros lugares, efeito ideológico que faz com que digam o que dizem.

Quanto às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE, colocamos em questão: sua criação e implantação foi um avanço no meio educacional no que concerne a uma orientação aos professores da rede estadual de ensino? Quais são suas propostas em relação às concepções de ensino, de língua e de sujeito? Além disso, lançamos aqui outros questionamentos no que se refere ao modo como o documento justifica seus objetivos de ensino: Partindo dos seus objetivos, que parcela da população a diretriz espera alcançar? Que finalidade política e ideológica está por trás do objetivo dessa diretriz, cujo intento é orientar o ensino, propondo uma educação justa e igualitária a todos? O modo como a diretriz materializa o ensino de LP faz parte de uma sociedade igualitária? Tais questionamentos são resultado da proposta central do documento:

**SD1:** [...] construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. (PARANÁ, 2008, p.14).

A título de exemplo do que encontraremos textualizado nesse documento, tomamos a SD1 para mostrarmos o propósito central das DCE. Sobre esta SD nos perguntamos: O *todos* refere-se a quem? O que se apaga quando se diz *para todos*? Qual o efeito de evidência do que seja *justiça* e do que seja *igualdade*?

Em nosso gesto de leitura, a expressão para todos produz um efeito de homogeneização e de indeterminação, como se a educação e o acesso à educação fossem iguais para todos. Pêcheux ([1975] 2014, p.97) salienta que “esse fenômeno da indeterminação se encontra tanto no discurso do aparelho jurídico [...] como no funcionamento ‘cotidiano’ das noções gerais [...]”

e no funcionamento científico”. O fenômeno da indeterminação, a partir do enunciado *construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos*, nos autoriza as seguintes paráfrases:

SD1’ Uma sociedade justa significa oferecer as mesmas oportunidades para todos;

SD1’’ A escola constrói uma sociedade justa dando as mesmas oportunidades para todos;

SD1’’’ A escola contribui para uma sociedade justa a partir do ideal de que todos apresentem as mesmas posturas;

SD1’’’’ A escola contribui para uma sociedade justa e igualitária para todos.

Essas paráfrases produzem um deslizamento de sentido nas expressões justa e iguais, nos autorizando a dizer que uma sociedade justa e igualitária não significa todos terem os mesmos direitos, mas todos dominarem e falarem a mesma língua<sup>13</sup>. Qual língua seria essa? Devido às condições de produção, há, nos jogos de força, discursos que se sobressaem e instituem certos sentidos e certas maneiras de ser e estar na língua. Essa luta de discursos tem sua origem na luta de classes que, em razão de processos históricos, políticos e ideológicos, determinam certos sentidos, produzindo um efeito de evidência para o que seja *uma sociedade justa e igualitária*. Isto é, uma sociedade justa e igualitária no que se refere ao ensino de LP é todos terem a oportunidade de dominar a modalidade padrão da *língua portuguesa* que foi instituída como sendo a língua do cidadão brasileiro.

Como veremos no capítulo segundo – *Saberes sobre língua e ensino de língua*, de acordo com as DCE, as aulas de Língua Portuguesa podem fornecer as balizas para a construção de uma sociedade justa e igualitária, uma vez que esse documento compreende o aprendizado da LP como um *instrumento legítimo de luta e posicionamento*<sup>14</sup>. Dito de outro modo, idealiza-se uma sociedade justa a partir da ideia de que *se* o sujeito *sabe* e *domina* a língua, ele é capaz de tornar-se um cidadão ativo e crítico no meio em que se encontra e, desta forma, alcançar os ideais que um cidadão brasileiro deve atingir na sua língua<sup>15</sup>. A diretriz idealiza e produz um efeito de evidência da LP como a única língua falada no país, sendo considerada indistintamente como língua materna, língua nacional e língua oficial do Brasil. Sem considerar suas

---

<sup>13</sup>No capítulo segundo trataremos, de forma mais detalhada, essa ideia de todos dominarem e falarem a mesma língua e a mesma variedade.

<sup>14</sup>“[...] ensinar a ler e a escrever com a proficiência necessária e de direito àqueles que nasceram no universo da Língua Portuguesa falada no Brasil e necessitam dela como um instrumento legítimo de luta e posicionamento, para que, de posse desse instrumento, possam assumir uma postura de cidadãos ativos na sociedade brasileira.” (PARANÁ, 2008, p.39). Essa sequência será analisada no próximo capítulo.

<sup>15</sup> Em nosso capítulo segundo abordaremos, de modo mais detalhado, algumas SDs que foram recortadas das DCE e que ressoam sentidos como: a busca por uma unidade linguística; o ensino de LP como o meio que pode fornecer as balizas para a construção de uma sociedade justa e igualitária; e a idealização de se tornar um cidadão ativo e crítico mediante o domínio da língua.

especificidades, apaga as diferenças que há entre elas. Portanto, o efeito ideológico que impera no documento sustenta uma violência simbólica de unificação e idealização da língua brasileira como língua portuguesa. Unificar a língua é trabalho do Estado e se faz via AIE escolar.

Ao propor uma sociedade igualitária a partir do aprendizado de um modelo de língua única, a modalidade padrão da língua portuguesa, o Estado instaura uma contradição. Nesse ponto nos valem de Pêcheux que recorre às *condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção* e afirma que essas “condições contraditórias são constituídas em um momento histórico dado e para uma formação social dada, pelo *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado* que essa formação social comporta.” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.131, grifos do autor). Complementa também, que no interior dos AIEs não há apenas produção das condições de produção, mas transformação, visto que “a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 134). Concebemos, desse modo, que o documento idealiza uma sociedade igualitária através do aprendizado da modalidade padrão da LP. Todavia, ao mesmo tempo que oferece uma alternativa de transformação para o sujeito-aluno, silencia outras línguas e variedades constitutivas do falar brasileiro, e produz um efeito de evidência que resulta na aprendizagem da LP como língua única presente no país.

Observaremos no capítulo segundo que a diretriz, ao evidenciar o ensino de LP sem considerar as especificidades do que seja a língua materna, a língua nacional e a língua oficial, assegura aos alunos o imaginário que produz um efeito de naturalização do falar brasileiro em equivalência a uma língua que nos foi imposta. O Estado, que está a favor da classe dominante, assegura, por meio de uma diretriz, o contato e o diálogo com seu adversário de classe, como diria Pêcheux. E como consequência, o Estado silencia os dizeres, as culturas que constituem os falares do Brasil mediante o imaginário de língua única que constitui esse campo do saber.

#### **1.1.4.1 Sobre Formações Imaginárias**

Retomamos aqui a noção de Formações Imaginárias para refletirmos sobre o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que atravessa(m) o ensino de LP. As formações imaginárias são também consideradas uma noção muito cara à AD, pois são elas que presidem todo discurso. Mariani (2003), revendo Pêcheux ([1975] 2016) o qual mobiliza o conceito de

*imaginário linguístico (corpo verbal)*, destaca que “o imaginário linguístico é o lugar onde se constitui – ou, do meu ponto de vista, lugar onde se encontra materializada - a rede de paráfrases e reformulações características de uma formação discursiva.” (MARIANI, 2003, p.56). A autora salienta que “é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio, enquanto ilusão necessária de sua unidade.” (idem, p.57).

Na AD, como já assinalado, o sujeito não é origem e causa de si. O sujeito é compreendido como efeito de linguagem e se constitui da/na relação história e ideologia. O ponto de encontro entre o linguístico e o histórico materializa o equívoco. Segundo Pêcheux, “o equívoco aparece como o ponto onde o impossível (linguístico) vem se conjugar à contradição (histórica); o ponto onde a língua toca a história” (PÊCHEUX, 1981, p. 62). O sujeito, enquanto efeito de linguagem, ao enunciar, inscrito na história, constituído pelo inconsciente e afetado pela ideologia, ocupa diferentes posições discursivas, as quais estão circunscritas pelas formações imaginárias. Mariani (2003, p.60) reitera que é “Um dizer inscrito na ideologia, isto é, nas representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência, representações essas que vão se naturalizando na história.” Em nosso trabalho, as representações de língua e de ensino de língua que vão se cristalizando no ambiente escolar constituem a memória sobre o que é língua e como ela deve ser ensinada em sala de aula.

No arcabouço teórico a que nos filiamos, o objeto discursivo é a junção entre materialidade linguística e materialidade histórica, na qual se instaura a relação da língua com a exterioridade. Nesse ponto relacionamos as condições de produção, doravante CP<sup>16</sup>, às formações imaginárias, as quais designam os lugares sociais ocupados pelo sujeito, visto que, para a AD, o sujeito “é uma posição material linguístico-histórica” (MARIANI, 2003, p.61). Para Pêcheux ([1990] 2014), todo processo discursivo pressupõe a existência dessas formações imaginárias, pois ao enunciarmos, estamos no simbólico e envoltos pelo jogo dessas formações. Na análise de discurso pecheuxtiana compreende-se que a instância ideológica produz as evidências imaginárias das condições reais de existência, pois

o sujeito, quando diz “eu” (“ego”), o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a “realidade” do que lhe é dado a ser, agir, pensar. Tal relação estabelecida com a “realidade” é da ordem do imaginário, algo que se produz após a entrada do sujeito no simbólico e impede que o sujeito perceba ou reconheça sua constituição pelo Outro. (MARIANI, 2003, p.62).

---

<sup>16</sup>A AD compreende as CP como as responsáveis pela produção dos sentidos, na relação da língua com a exterioridade. A seguir desenvolveremos essa noção mais detalhadamente.



Dessa forma, o sujeito é considerado uma posição discursiva, sendo que os lugares que ocupa ao falar constituem seu dizer. Na constituição de sentidos, o sujeito, sem se dar conta, é afetado pelo Outro. Isto é, “O engodo imaginário que o ‘eu’ instituiu para si está fundado em uma imagem constituída a partir da imagem e do desejo do Outro.” (MARIANI, 2016, p.46).

Para designar as imagens das quais falamos, Pêcheux ([1990] 2014) apresenta uma tabela expondo a representação do jogo das formações imaginárias:

### *Representação do jogo de formações imaginárias*

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

*Fonte: Pêcheux ([1990] 2014, p. 82).*

Para o autor, os lugares ocupados pelo sujeito não são de ordem física/empírica. De acordo com Pêcheux ([1990] 2014), A e B constituem lugares determinados na organização de uma formação social. Como exemplo, no interior da esfera de produção econômica tem-se os lugares do patrão, do funcionário e etc.

Orlandi (2015) caracteriza as formações imaginárias como alguns procedimentos de funcionamento do discurso. Esses procedimentos produzem imagens dos sujeitos e do objeto do discurso no interior de circunstâncias sócio-históricas. Segundo a autora, há um imaginário da posição sujeito-locutor, posição sujeito-interlocutor e do objeto do discurso. É um jogo de posições da “[...] imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem

que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto de discurso e assim por diante.” (ORLANDI, 2015, p.40).

No que concerne a nossa pesquisa, as formações imaginárias referem-se à imagem que o sujeito-professor tem sobre seu papel no ensino de LP, à imagem que constrói sobre seu objeto de ensino, sobre seus alunos e sobre o documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná. Do mesmo modo, consideramos a imagem que o professor tem da imagem que se espera dele, enquanto professor de língua portuguesa. Também levaremos em conta a imagem que a diretriz possui do ensino de língua, dos professores que ensinam essa língua e dos alunos que aprendem essa língua. Tais imagens são efeito da inscrição do sujeito na língua, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, diante das quais, em condições de produção específicas, produzem determinados sentidos sobre o objeto língua e o ensino de língua. Nesse ponto, vale citar Pêcheux ([1990] 2014, p.85):

Não há apreensão perceptiva do referente, do outro e de si mesmo como condições pré-discursivas do discurso, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo já ouvido e o já dito através dos quais se constitui a substância (nós diríamos a ‘matéria’) das formações imaginárias. (PÊCHEUX, [1990] 2014, p.85).

Propomos, deste modo, desenvolver este trabalho numa dimensão discursiva de análise uma vez que nos possibilita observar, a partir de questões históricas, sociais, políticas e ideológicas, o(s) imaginário(s) de língua que constitui(em) o discurso do professor de LP. À vista disso, podemos compreender como essas questões constituem os discursos desse sujeito, como se constrói o processo de produção de sentidos em determinadas condições de produção e os efeitos de sentido produzidos nesses discursos. Pensar assim, é o mesmo que dizer que toda prática discursiva “tem historicidade, tem um passado e se projeta num futuro” (ORLANDI, 2008, p. 103). É na relação do sujeito com a exterioridade que se pode compreender os processos de significação materializados no discurso.

Ao se considerar a historicidade do ensino de LP é indispensável pensar na institucionalização de uma língua falada no Brasil, bem como sua propagação no ensino de LP. Diante disso, propomos, a seguir, uma relação discursiva entre língua e ensino, discutindo acerca das noções de língua nacional, língua materna, língua oficial, língua imaginária e língua fluida e as suas implicações para o ensino de língua.

## **1.2 Uma relação discursiva entre língua e ensino**

Em AD, a historicidade é constitutiva dos sentidos e dos sujeitos, dessa forma, faz-se necessário trilhar um percurso sobre a história da institucionalização da Língua Portuguesa para entendermos a constituição da memória que atravessa esse ensino. O olhar para a história da construção de uma língua, tomada indistintamente como língua nacional, língua materna e língua oficial, possibilita-nos identificar alguns traços e marcas que constituem, determinam e ressignificam sentidos para o ensino de LP. Essa construção ampara-se em uma memória histórica, que institui os dizeres sobre o ensino de LP e que são materializados e ressignificados em outros lugares, em condições de produção específicas.

A hegemonia da LP em território brasileiro é efeito de um longo processo histórico, político e ideológico de gramatização da língua portuguesa (PFEIFFER, 2015). Nesse viés, nesta seção, pretendemos tecer um apanhado geral acerca das noções de Língua Portuguesa, Língua Brasileira, Língua Imaginária, Língua Fluida, Língua Materna, Língua Nacional e Língua Oficial, uma vez que o efeito dessa construção irrompe no interdiscurso e materializa sentidos que afetam o modo como um documento oficial de ensino produz determinados sentidos acerca do objeto língua. Da mesma forma, o modo como o professor de LP, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, identifica-se a determinado(s) imaginário(s) de língua.

### **1.2.1 Língua Portuguesa x Língua Brasileira**

Muitas vezes nos perguntamos: que língua falamos - a língua portuguesa ou a língua brasileira? De acordo com Orlandi (2005) esta é uma indagação que persegue o povo brasileiro desde o início da colonização do Brasil e ganhou maior visibilidade durante o século XIX. Neste século desencadeou-se uma discussão acerca da língua falada no Brasil: havia aqueles que asseguravam a autonomia linguística brasileira<sup>17</sup> e, em contrapartida, havia outros que defendiam uma língua única, a língua portuguesa. Para estes, as outras línguas, isto é, as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes, faladas pelo povo brasileiro, eram apenas brasileirismos e tupinismos.

A instituição da língua portuguesa no Brasil deu-se, principalmente, devido à constituição da LP como língua nacional. Orlandi (2001) esclarece que, com a chegada dos

---

<sup>17</sup>Para Eni Orlandi, em *Enciclopédia das línguas no Brasil*, “A língua brasileira, ou o português no Brasil, não é apenas uma contextualização do português de Portugal; ela é uma historicização singular, efeito da instauração de um espaço-tempo particular diferente do de Portugal. Espaço-tempo que se caracteriza pela forte unidade da língua brasileira na representação do imaginário nacional.” Texto disponível em <<https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/portugues.htm>>. Acesso dia 10 set. 2018.

portugueses em território brasileiro, a língua deslocada para cá passou a ser falada em um outro espaço e tempo. A autora identifica quatro momentos diferentes até a constituição da língua portuguesa como língua nacional.

O primeiro momento iniciou-se com a colonização portuguesa até a expulsão dos holandeses em 1654. Nesse período a língua portuguesa era falada por um pequeno grupo de pessoas: os considerados letrados, os grandes proprietários de terras e alguns poucos funcionários. A língua que predominava eram as línguas indígenas, denominada como Língua Geral. Além da Língua Geral, havia o português, trazido pelos colonizadores, e o latim, sustentado pelo ensino dos jesuítas. Não era a língua portuguesa que se sobressaía, mas as línguas indígenas, que foram utilizadas como ferramenta de evangelização.

Segundo Surdi da Luz (2010), em sua tese *Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*, no meio escolar o português não era considerado disciplina curricular, mas uma ferramenta de alfabetização para se aprender a ler e a escrever. Predominava-se o ensino do modelo educacional da época, o qual tinha como foco o aprendizado do latim através do próprio latim. Orlandi (2001) destaca que nessa época o português era ensinado apenas nas escolas católicas e utilizado em documentos oficiais, sendo considerado a língua de Estado.

Quanto ao segundo momento, Orlandi (2001) afirma que vai de 1654 a 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa. Com a expulsão dos holandeses, assegurou-se aos portugueses o domínio do território brasileiro, intensificando-se a influência colonizadora e o aumento do número de portugueses no Brasil. Nesse momento, devido às ações escravocratas, encontrava-se no Brasil uma concentração de africanos que possuíam suas próprias línguas, modificando as relações entre as línguas faladas no país.

No que concerne à aprendizagem de LP, a imposição do seu ensino na escola deu-se devido à Reforma Pombalina na Educação, em 1759. Essa reforma, elaborada pelo Marquês de Pombal, substituiu o ensino dirigido pelos jesuítas para o ensino regido por vice-reis nomeados por Portugal. Tal reforma visava a obrigatoriedade da utilização da língua portuguesa, reprimindo o uso de qualquer outra língua em território brasileiro. Diante disso, o estudo da gramática portuguesa passou a ser vista como uma disciplina escolar, juntamente com o estudo da gramática latina.

De acordo com Surdi da Luz (2010), essa imposição justifica-se pelo fato de o colonizador não ter conseguido instituir sua língua ao povo colonizado. Desse modo, essa foi uma maneira encontrada para exercer sua dominação. Além disso, para a autora, “essa medida

explicitava os esforços para a construção de um efeito de homogeneidade, de monolinguismo, impondo o português como a língua oficial do Estado-nação e apagando as suas variedades, bem como as outras línguas que aqui circulavam.” (idem, p.107). Compreendemos que essa imposição vigora desde o início da colonização brasileira até os dias de hoje, visto que o ensino de LP busca fornecer as balizas para uma construção justa e igualitária a partir da modalidade padrão da LP. Evidencia-se o uso de uma língua única, considerando uma única norma como de prestígio. Assim, produz um efeito de unidade linguística, a qual resulta no silenciamento de outras línguas e variedades que constituem o falar brasileiro.

O terceiro momento concentra-se na chegada da Família Real até o ano de 1826, momento este em que a língua portuguesa é instituída oficialmente como língua nacional. Em 1823, no reinado de D. Pedro, determinou-se que a língua falada no Brasil seria a língua portuguesa. Com a vinda da Família Real, instalaram-se no Brasil cerca de 15.000 portugueses, modificando, mais uma vez, as relações entre as línguas faladas no país.

O quarto momento, Orlandi (2001) afirma que teve início em 1826 quando o Parlamento brasileiro tomou frente e os diplomas dos médicos no Brasil passaram a ser escritos em língua brasileira. Em 1827 aprova-se uma lei que estabelece que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, nem *português*, nem *brasileiro* e sim *língua nacional*. Desse modo, institui-se a “língua portuguesa no Brasil”. O espaço de sua validade, de sua legitimidade, deslocou-se do território português, politicamente, para o brasileiro: outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural.” (ORLANDI, 2013, p.180).

Conforme Surdi da Luz (2010), nesse período a língua nacional brasileira passou a ser vista de modo diferente da língua portuguesa de Portugal. Além disso, destaca que, historicamente, o ensino de língua portuguesa como língua nacional possui uma certa relação com o ensino de gramática, uma vez que, segundo Orlandi (2002, p.194) “A gramática é, pois, a forma dominante de estudos da língua na escola” (apud SURDI DA LUZ, 2010, p. 108). Todavia, colocamos em observação o porquê de a gramática ser vista como a forma dominante. Consideramos, nessa direção, que há uma ligação direta com a questão da luta de classes, pois há, nos jogos de força, luta de discursos, de estratos sociais, em que, no encontro da materialidade histórica com a materialidade linguística, alguns sentidos se consolidam. E um desses sentidos que se cristalizam na língua é tomar como evidente o ensino de gramática enquanto dominante no estudo da língua.

Com a independência do Brasil e o processo de gramatização brasileira do português, a relação da língua falada pelos brasileiros desloca-se da relação portugueses/brasileiros para a relação entre os próprios brasileiros. Esse encadeamento se dá por intermédio de instrumentos linguísticos que (re)velam o elo do brasileiro com sua língua. Nesse sentido, “a própria maneira como se constroem as gramáticas e os programas são indicações de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que fazem as gramáticas são os que ensinam a língua.” (ORLANDI, 2013, p.391). Assim sendo, afeta-se o vínculo do brasileiro com sua língua a partir da elaboração de políticas linguísticas que evidenciam o falar do Brasil.

Em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, incluiu-se o estudo de língua portuguesa no currículo escolar, por meio das disciplinas de gramática, retórica e poética. Esse estudo objetivava a ascensão do conhecimento legítimo e a defesa de uma língua nacional a partir do domínio da *boa língua*. Em 1871, por intermédio de um Decreto Imperial, instituiu-se o cargo de Professor de Português no Brasil. Todavia, ainda não existia o curso para formação de professores de português, assim, os responsáveis por essas aulas eram os considerados intelectuais descendentes das elites sociais.

Em 15 de novembro de 1889, com a Proclamação da República, houve um aumento significativo no desenvolvimento de instituições escolares. Essas escolas, naquele momento, passam a ter a responsabilidade de produção do conhecimento. Conhecimento este sobre a língua, sobre aspectos do Brasil e a elaboração de instrumentos linguísticos brasileiros. Essa incumbência das escolas evidencia a autoria brasileira sobre as gramáticas, “um movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade. Ao ensinar a gramática, nossos autores nos ‘transferem’ seu saber sobre a língua, o torna acessível a nossa sociedade.” (ORLANDI, 2013, p.178).

Já no século XX, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, criou-se O Ministério da Educação e da Saúde Pública, visando o fortalecimento dos programas oficiais. Com o regime de Estado Novo, criado por Getúlio, propôs-se um nacionalismo acentuado e a construção de políticas linguísticas com ênfase na língua nacional em oposição às línguas trazidas pelos imigrantes europeus. Nesse prisma nasce o conceito jurídico de *crime idiomático*, que segundo Orlandi (2009), amparava-se em um *decreto* do Estado, no qual este estabelecia sobre que língua devia se falar, quando e onde.

Em 1942, com a Reforma Capanema, instituiu-se uma língua única e invariável. Em 1946, com a restauração do regime democrático, constituiu-se uma comissão para denominar a língua falada no Brasil como Língua Portuguesa. O parecer conclui afirmando que:

A comissão reconhece e proclama esta verdade: o idioma nacional do Brasil é a *Língua Portuguesa*. E, em consequência, opina que a denominação do idioma nacional do Brasil continue a ser: *Língua Portuguesa*. Essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras – *Língua Portuguesa* –, a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado.

Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1946. Souza da Silveira, relator  
(GUIMARÃES, 2000, p.175-176).

Após a imposição da língua portuguesa como língua nacional, efetuou-se um intenso processo de gramatização brasileira da língua do colonizador em terras brasileiras. Em 1959 o Estado publica um instrumento da política linguística de unificação e simplificação chamado *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB), cujo objetivo era instaurar uma terminologia gramatical homogênea. O Estado intervém e promove a homogeneização e a definição dessa terminologia. Os gramáticos, nesse caso, são desprovidos do lugar de autoria que tinham no século XIX, ou seja, perdem sua condição de autor (ORLANDI, 2013). O processo de gramatização brasileira do português produz um imaginário de língua portuguesa que passa a ser significado como a língua nacional e materna do Brasil.

Retomando a questão de que língua falamos, compreendemos que essa indagação estará constantemente presente, principalmente, no que se refere ao ensino de LP, uma vez que nos deparamos com discursos que evidenciam o imaginário da LP como língua única do Brasil<sup>18</sup>. Orlandi (2005) destaca que há sempre alguma razão ou pretexto para que essa ocasião seja lembrada. Para a autora, esse traço nas discursividades que emergem, ainda hoje, nos demonstram que até então não se determinou que língua falamos: português ou brasileiro. Do mesmo modo, ressalta que mesmo a cultura escolar tentando desviar suas amarras de Portugal, acaba, por vezes, submetendo-se à legitimidade da língua portuguesa que nos foi imposta.

Embora a escola diga adaptar a língua as suas vivências, ainda assim permanece em sua forma dominante, inatingível como *língua portuguesa*. Afinal, quem não sabe falar essa língua corretamente, é considerado um *mau falante*. Desta maneira, concebemos que a expressão *língua portuguesa* materializa-se pela sua relação com a colonização linguística como uma definição que, simultaneamente,

---

<sup>18</sup> Veremos, na escrita deste trabalho, que o documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná, materializa esse imaginário de língua.

[...] traz uma memória de confrontos entre o latim e o português e incorpora o esquecimento dos confrontos entre o português e a língua geral. A partir de sua institucionalização político-jurídica, produz um efeito de evidência: a língua portuguesa no Brasil é a 'língua do Príncipe', devendo permanecer como é porque representa um legado de Portugal e quaisquer modificações em sua gramática podem alterar sua posição de desigualdade e submissão perante a matriz. (MARIANI, 2004, p. 20).

Contudo, vale lembrar que a LP é constituída por uma heterogeneidade linguística (ORLANDI, 2002), logo, não é homogênea. Entretanto, a Escola, na tentativa de padronizá-la ao evidenciar uma norma padrão de língua como de prestígios, silencia a diversidade linguística. O imaginário de língua única que perpassa o discurso escolar, em sua maior parte, desconhece tal diversidade, uma vez que somos ainda influenciados por elementos constitutivos da colonização portuguesa, tendo como efeito a instituição de uma língua única e dominante, através de organizações oficiais como a Escola. Nesse sentido, observamos que há uma tentativa de homogeneização linguística do falar brasileiro, herança do processo de colonização, visto que, nas palavras de Orlandi (2002, p.26), o português e o brasileiro “são línguas materialmente diferentes, e esta diferença trabalha em sua invisibilidade.”, ou seja, é silenciada.

Considerando o exposto até o momento e o que aponta Orlandi (2002), depreendemos que o processo de colonização produz um afastamento com nossos laços efetivos; além de uma submissão a uma língua que nos foi imposta, afetando a materialidade da língua brasileira. Esse processo torna-se a marca identitária da história da língua nacional *no* Brasil. O português e o brasileiro se justapõem como se fossem uma única e mesma língua, mas não o são, pois “produzem discursos diferentes, significam diferente. Porque se historicizam de modos diferentes. A nossa língua significa em uma filiação de memória diferente: são duas histórias na relação com a língua portuguesa, a de Portugal e a do Brasil.” (ORLANDI, 2009, p. 80). A relação entre a língua portuguesa de Portugal e a língua portuguesa do Brasil, Orlandi (2012) classifica essa distinção em língua imaginária – a língua portuguesa de Portugal e língua fluida – a língua portuguesa do Brasil.

### **1.2.2 Língua Imaginária e Língua Fluida**

A decorrência do jogo político e histórico pela disputa por qual língua falamos resulta no embate entre a *língua portuguesa*, instituída por Portugal e a língua falada pelos brasileiros, a *língua brasileira*. Nesse contexto, Orlandi (2012) diferencia *língua imaginária*, enquanto a língua portuguesa e *língua fluida*, como a língua brasileira. Conforme a autora, a idealização



de língua una e homogênea aflora o imaginário da língua portuguesa como língua única no/do Brasil. Tal imaginário reflete diretamente na memória de língua ensinada no país.

Para desenvolvermos a noção de língua imaginária e língua fluida, discorremos a respeito da noção de real e a noção de imaginário. Segundo Orlandi (2009, p.73), “o que temos, em termo de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido.” Ou seja, a opacidade da língua, o impossível de tudo se dizer. Quanto ao imaginário, “temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário.” (idem, p. 73). Isto é, a ilusão de uma língua única, pura, completa e transparente. À vista disso, Orlandi, ao mencionar D. Malidier, R. Robin e Cl. Normand (1994), quando estas se referem à Marx, afirma que

Marx mostra, dizem as autoras, como os homens fazem sua própria história mas esta história não lhes é transparente. É através do imaginário, dos fantasmas coletivos (máscaras, diz Marx) que os homens tomam consciência dos conflitos reais nos quais eles se encontram engajados e os levam até o fim. (ORLANDI, 2012, p.75).

Em relação ao processo de historicização da língua portuguesa no Brasil, é possível observar diferenças linguísticas entre o português do Brasil e o português de Portugal. A título de exemplo, entre essas diferenças temos o uso do pronome oblíquo em início de sentenças. No Brasil é mais comum de se dizer: *Me dá um pedaço?*; enquanto que em Portugal se diz: *Dá-me um pedaço?*. É importante ressaltar que no Brasil podemos encontrar pessoas que falem: *Dá-me*, resquícios do português de Portugal ainda presentes no português brasileiro. Tais resquícios refletem diretamente no modelo de língua considerado o padrão da LP, no Brasil. Diante disso, é esse o modelo que passa a ser considerado como a forma *correta* de se falar a língua portuguesa. No entanto, o que se sobressai no falar brasileiro não é esse modelo de padrão, visto que o mais comum de se encontrar nas falas do cidadão brasileiro é a expressão: *Me dá*. Tais diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil estão atreladas ao contato do português brasileiro com as línguas africanas, indígenas e dos imigrantes.

Na proximidade histórica e cultural entre as línguas, Orlandi e Souza (1988) definem as noções de língua imaginária e língua fluida. Ao proporem uma distinção entre as duas noções, ressaltam que “[...] a língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas.” (ORLANDI; SOUZA, 1988). Dessa forma, a língua fluida não pode ser vista dentro de um sistema fechado, pois é a língua do uso, do dia a dia, das práticas sociais. Consoante as autoras, “A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através

da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de produção.” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34). Já a língua imaginária é a que os gramáticos fixam a partir de regras, é a língua padrão, a língua da norma, da escrita, do correto: “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a-históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fiem em línguas imaginárias” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p.28). No caso do ensino de LP no Brasil, salienta-se o domínio da norma padrão, isto é, da língua imaginária, ficando a língua fluida, quando considerada, em segundo plano.

Todavia, Orlandi (2009), em seu livro *Língua Brasileira e outras histórias*, destaca que a língua fluida deve se sobressair em relação à qualquer característica da língua imaginária, uma vez que é a língua fluida que é posta em funcionamento nos processos discursivos. Outrossim, é a língua fluida que está associada às condições de produção dos sentidos e dos sujeitos, afetada pela ideologia e pelo inconsciente, e constituída de sentidos perpassados pela história. Quanto à língua imaginária, Orlandi (2009) compreende como uma dimensão da língua gramatical, pois é regulada por regras, sistematizada e estabelecida por estudiosos que se identificam com um imaginário de língua transparente, fixa e completa. Imaginário este cujo efeito produz uma relação conflituosa entre os sujeitos inscritos em uma ideologia que institui uma língua perfeita e ideal, mesmo que inacessível.

Contemplamos, portanto, que a língua imaginária é da ordem do impenetrável, da regra, do modelo único e correto a ser seguido. Esse é o papel que a gramática normativa propaga e o modelo que se sobressai na escola. Ao transmitir um lugar de sustentação e manutenção da língua padrão, há uma tentativa de barrar a língua fluida e os inúmeros sentidos possíveis de serem produzidos a partir dela, uma vez que é vista como o *mau uso* da língua. Assim, no processo de cristalização da língua padrão, a normatividade ganha força e reflete na tentativa de apagamento da língua fluida em relação à língua imaginária.

Foram processos históricos, políticos e ideológicos de efeitos de evidência de língua única, e da norma padrão como a norma de prestígio falada no Brasil que instituiu a LP como a língua oficial, a língua nacional e a língua materna.

### **1.2.3 Língua Nacional e Língua Materna**

Conforme já apresentamos, a instituição de determinada língua falada no Brasil ocorreu, principalmente, por razão da institucionalização da LP como língua nacional. Como resultado

dessa instituição reunimos algumas marcas que se encontram materializadas em muitos espaços e momentos. Um dos efeitos da constituição da LP como língua nacional é a consideração dessa língua como língua única falada no país e, como consequência, a língua que deve ser ensinada em sala de aula. No entanto, tais implicações trouxeram juntamente outras mais: tornar a LP como língua única em um país constituído por uma heterogeneidade linguística é promover uma tentativa de silenciamento e uniformização diante de muitas variedades, ocasionando, por vezes, o preconceito linguístico. Para entendermos sobre tais efeitos materializados neste trabalho, principalmente, nas diretrizes curriculares estaduais, trouxemos a seguir o entendimento de alguns autores sobre as noções de língua nacional e língua materna.

Eduardo Guimarães, em texto online disponibilizado em *Enciclopédia das Línguas no Brasil*<sup>19</sup>, descreve a língua nacional como o efeito da relação de unidade imaginária de língua que é imposta à Nação. A língua nacional é considerada a língua do povo enquanto pertencente a um Estado politicamente estabelecido. Por isso, é vista também como a língua oficial de um país.

Gadet e Pêcheux ([1981] 2004) caracterizam a língua nacional como um elemento no qual o Estado pratica seu ideal de unidade. Assim sendo, numa tentativa de promover uma forma de cidadania, cujo objetivo é espalhar suas formas de universalidade, o Estado enaltece um imaginário de unidade linguística, o qual desempenha um caráter homogêneo, tanto de língua quanto de nação. Vale destacar que essa investida na universalidade vigora em muitos espaços que tem a finalidade de assegurar a manutenção e homogeneização das formas da língua nacional, como veremos materializado no documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná.

O Brasil é caracterizado por sua heterogeneidade linguística, no entanto, embora apresente uma diversidade de língua, tem como determinação política, histórica e linguística uma língua única, tomada indistintamente enquanto língua nacional, materna e oficial. A ideia de unidade imaginária, imposta pela língua portuguesa como própria e única do nosso país, é compreendida como um elemento que caracteriza a identidade política e cultural do Brasil. Nesse sentido, Guimarães (op.cit) afirma que a língua nacional é vista como uma unidade imaginária que exerce a garantia de homogeneidade linguística para todos, isto é, uma única e mesma língua para o povo brasileiro; enquanto as outras variedades são consideradas apenas dialetos.

---

<sup>19</sup> Texto disponível em <<https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/portugues.htm>>. Acesso em 10 set. 2018.

Tal unidade imaginária nos leva a compreender que há uma não correspondência entre a língua do dia a dia – a língua fluida, e a unidade imaginária de língua – a língua imaginária, uma vez que, como veremos, o objetivo central do ensino de LP é levar o aluno a dominar a norma padrão, a partir da valorização de uma das variedades em detrimento de outras. A norma padrão da língua portuguesa acaba se sobrepondo às outras e passa a funcionar como *a língua* considerada correta, enquanto as outras variedades, por vezes, são concebidas como erros. À vista disso, nos questionamos: por que a norma padrão recobre a língua do uso? Novamente estamos mergulhados na questão da luta de classes: há um discurso hegemônico em relação à norma padrão que, por meio das dissonâncias e luta de discursos, esse é o sentido sobre o ensino de LP que se cristalizou de forma evidente, em condições de produção específicas.

Nesse viés, Pfeiffer salienta: “Que língua é essa que naturaliza enquanto uma unidade evidente: a língua dos nossos avós. Essa naturalização e homogeneização remete à língua de Portugal [...] em um apagamento totalizador de outras línguas e sujeitos que habita(ra)m e circula(ra)m pelo Brasil.” (PFEIFFER, 2005, p.30). Portanto, o processo de institucionalização da LP como a língua nacional do Brasil provoca um efeito de apagamento, silenciamento de algumas línguas em detrimento de uma única. Pfeiffer (2005) argumenta, ainda, que essa *língua* é construída a partir de algumas qualificações, como por exemplo: “vínculo social”; “instrumento da vida e progresso”; “incorporação da cultura”; “expressão e elo da homogeneidade de *nossa* pátria”. Segundo a autora, a textualização do pronome possessivo *nossa*, nesta última caracterização, “funciona parafrasticamente com ‘idioma materno’, ‘língua nacional’ e ‘língua pátria’.” (PFEIFFER, 2005, p.29). Em outras palavras, produz-se um efeito de equivalência do processo de gramatização entre a língua nacional e a língua materna, sustentado fortemente pelo espaço escolarizado.

Como já dito, Guimarães (op.cit) esclarece que a língua nacional é considerada como *uma* em razão de uma relação de unidade imaginária da língua que é conferida à Nação, mas que, no entanto, em seu funcionamento possui uma diversidade muito grande, uma vez que há a língua do dia a dia e a língua da escrita; há a língua de um grupo social, diferente da língua de outro grupo social; há a língua de uma região, diferente da língua de outra região. Nesse ponto “a língua nacional aparece como uma unidade imaginária que funciona como a garantia de que todos, o povo, tem a mesma língua.” (GUIMARÃES, op.cit). Na busca pela unidade imaginária de uma mesma língua para todos, observaremos que as DCE se referem à língua nacional também como sendo a língua materna: a língua portuguesa. Na tentativa de manter a

unidade, idealiza-se uma língua única e produz um efeito que ignora, silencia, apaga as diferenças das/nas línguas.

Para Pfeiffer, essa coincidência entre língua materna e língua nacional

[...] vai se construindo nos deslizos e sobreposições entre o espaço *pedagógico* e o *científico*, entre *aprender a* e *aprender sobre*, entre *ensino* e *estudo*, *unidade* e *diversidade*. Enfim, a língua nacional, necessária, passa a funcionar como uma evidência: ela é a língua materna de cada um de nós. Naturaliza-se a coincidência, institucionalizando-se como uma evidência – *memória institucionalizada*. E o espaço escolar é fundamental nesse processo de legitimação. (PFEIFFER, 2005, p.31, grifos da autora).

Nessa conjuntura, como veremos a partir do discurso das DCE, o espaço escolar constrói uma relação de correspondência entre sujeito/língua nacional e sujeito/língua materna, como se a língua nacional e a língua materna se recobrissem uma sobre a outra, sendo a mesma. Contudo, não se pode afirmar, exclusivamente, que a língua materna e a língua nacional encontram-se numa relação de equivalência. De acordo com Pfeiffer (2005, p.33), em relação à língua materna, “[...] não se adquire uma língua, inscreve-se nela no instante mesmo em que a língua é tomada pelo sujeito.” O sujeito possui, desde sempre, sua língua materna, “[...] ele não a adquire, pois que é sujeito de linguagem.”

Diante disso, nos perguntamos: que língua é essa que a Escola ensina com o objetivo de visar à formação do sujeito nacional e que se recobre como língua materna? Somos administrados por um Estado que materializa discursos que ressoam um efeito de apagamento e silenciamento das diferenças em prol da idealização de uma única língua e comum a todos:

O que havia começado com as empresas de cristianização da igreja medieval, e continuara com o início do colonialismo (particularmente, com as gramáticas dos missionários), ganhou, com a constituição dos Estados nacionais, a forma de um projeto político, que colocava na ordem do dia das revoluções burguesas a “questão linguística”: constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e utilização legal dessa língua nacional. (PÊCHEUX E GADET, [1981] 2004, p.37).

Destacamos, desse modo, que a língua nacional é efeito de um longo processo em que algumas organizações, principalmente a escola, são elementos constitutivos de seus processos de produção. Segundo Zandwais (2013), é por meio da língua nacional que se concebem as características simbólicas, históricas e culturais para que uma nação se reconheça como pertencente a uma comunidade em que esta compartilhe os mesmos ideais:

[...] segundo nossa ótica, a fim de que possamos compreender que as línguas nacionais, tomadas como objeto da unidade de um Estado-nação são línguas idealizadas, que possuem uma sintaxe, uma fraseologia, um funcionamento e até mesmo uma história homogênea, pois, na medida em que servem de alicerce à produção de uma “consciência nacional”, a fim de configurar a unidade da nação, elas

perdem seus vínculos com a realidade do povo e com a própria ordem histórica, uma vez que é preciso fabricar o mito da unidade linguística, quer através da seleção de um padrão vernacular quer de uma literatura “comum” que sirva de referência à construção de um imaginário de “memória nacional” (ZANDWAIS, 2013, p. 272-272).

Nessa perspectiva, para que o sujeito signifique enquanto sujeito brasileiro, ele precisa se inscrever em uma memória de língua, mas não em qualquer língua, e sim, na memória da língua nacional, isto é, a língua instituída pelo Estado, a legítima e eleita para ser a língua nacional. Essa língua, estabelecida pelo Estado, é vista, entre tantos outros aspectos, como a forma do *bem dizer*, da *boa língua*, *boa fala*, *boa escrita*, ou seja, a *língua correta*. Esse modelo, considerado correto, por vezes, é concebido a partir dos usos da língua escrita e falada por pessoas de alta escolaridade e em situações formais. Dessa forma, passa a vigorar como exemplo da *boa língua* e recebe esse reconhecimento a partir de relações de poder e hierarquização social entre as variedades. Tal modelo possui essa valoração pois se ampara numa norma aprovada e legitimada pelo Estado.

Pressupomos, portanto, que a escola acaba delineando como sendo sua função orientar e transmitir o ideal de língua do Estado, tendo o papel de ensinar os sujeitos que se significar e que ser cidadão é, acima de tudo, inscrever-se nas normas da língua instituída pelo Estado. Por esse ângulo, Pfeiffer (2005, p. 34) afirma que: “[...] no ensino da língua materna (com seus instrumentos, como a gramática, a literatura e mais atualmente a mídia em geral) vemos o trabalho do Estado de homogeneizar sentidos, produzindo o consenso, apagando a diversidade.” Essas formas de significação impostas por políticas linguísticas, como é o caso das DCE, possuem um caráter de evidência e dão visibilidade ao que é determinado pelo Estado. O Estado torna legítimo muito mais do que uma maneira de se falar, mas uma forma de manter homogênea a relação do sujeito com sua língua, interditando e silenciando aspectos atinentes à historicidade do sujeito, promovendo um processo de exclusão.

Depreendemos que a correspondência entre língua nacional e língua materna, principalmente em relação ao ensino de língua portuguesa, se constrói historicamente, tendo como alicerce o apoio do Estado em uma época de fortalecimento como nação. A equivalência entre a língua nacional e a língua materna afeta a formação do sujeito e sua língua, em meio a processos de identificação e à instauração de uma língua oficial para o Brasil.

#### **1.2.4 Língua Oficial**

Eduardo Guimarães, em *Enciclopédia das Línguas no Brasil*<sup>20</sup>, enfatiza que somente a Constituição de 1988 passou a falar explicitamente que a língua oficial do Brasil seria a Língua Portuguesa. Anteriormente a 1988 havia apenas uma consideração implícita de que possuíamos uma língua, a qual era praticada de modo geral no país. Era a língua adotada em ações administrativas, institucionais, escolares e literárias. Praticada em atos administrativos e escolares, era a língua reproduzida nos livros que se publicavam no Brasil. Vale sublinhar, portanto, que até o ano de 1988 a Constituição não dizia diretamente que a Língua Portuguesa era a língua oficial do Brasil. Embora ser essa a língua adotada em ações oficiais desde a independência do país.

A identificação com a língua portuguesa se dava por ser esta a língua praticada pela Nação brasileira e pelo Estado brasileiro. Segundo Guimarães (op.cit), “o Estado funcionava a partir desta língua e a nação a tomava como elemento de sua identidade.” Anteriormente a 1988, mesmo não dispo de uma Constituição que determinasse a língua oficial do Brasil, já havia um discurso dominante, cujos efeitos de sentido evidenciavam a língua portuguesa em prol de outras que aqui existiam.

No caso do Brasil, a instauração da língua portuguesa como língua oficial é parte do processo de colonização portuguesa e, como efeito, tem-se a produção de diversas políticas linguísticas a favor da imposição desta língua em terras brasileiras. Mariani (2004, p.33) aponta em seu trabalho acerca do processo de colonização linguística sofrido pelo Brasil que:

A língua portuguesa, instituição da nação portuguesa, foi institucionalizada na colônia, ou seja, foi necessário um ato político-jurídico – o Diretório dos Índios – para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte.

Trata-se da explicitação de uma política linguística como razão de uma nação, associada a um planejamento linguístico que impõe juridicamente uma língua, o que resulta na construção de uma unidade e de uma homogeneidade linguísticas, imaginariamente necessárias à hegemonia portuguesa na colônia. (MARIANI, 2004, p.149).

Após a chegada da Família Real, o português passou a predominar em território brasileiro e com a Constituição de 1988 apenas passou-se a dizer constitucionalmente que era essa a língua oficial do Brasil. Contudo, é a língua que teve lugar de prestígio no país desde 1808. Isto justifica as discussões pós colonização envolvendo que língua falamos: o português ou o brasileiro. Desse modo, constitucionalmente, esse debate político se deu por encerrado

---

<sup>20</sup> Texto disponível em <[https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_oficial.htm](https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm)>. Acesso: 10 set. 2018.

após o artigo 13 da atual Constituição Brasileira anunciar: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Nesse contexto, a LP mantém sua superioridade, enquanto outras línguas continuam silenciadas e apagadas.

A Constituição de 1988 é apenas efeito de acontecimentos que ocorreram antes. Diante de alguns atos políticos como: o Diretório dos Índios, a Reforma Pombalina, entre outros, resultou no texto da Constituição que determinou sobre a Língua Portuguesa e produziu um imaginário da língua portuguesa como língua nacional, materna e oficial do nosso país. Esse imaginário provocou mudanças nas relações sociais e um efeito de evidência, o qual é sustentado pelos já-ditos e cujo resultado realça um efeito de transparência na linguagem. O efeito desse imaginário ressoou sentidos notórios em relação ao predomínio da língua portuguesa, pois enquanto considerada como língua nacional e materna, foi decretada pelo Estado como a única e exclusiva língua oficial do Brasil. É a língua que as pessoas que moram nesse país devem saber e a que deve ser usada em todas as ações oficiais e institucionais do Estado.

Guimarães (op.cit) salienta que a língua determinada como língua oficial é estabelecida como a língua obrigatória para todas as atividades inerentes às relações que envolvem os cidadãos com seu país e vice e versa. Para o autor, isto justifica o fato de a escola ter a obrigação de assegurar o acesso do povo à educação na sua língua oficial. À vista disso, a instauração de uma língua oficial encontra bases em aparatos legais e legitimados que fornecem os processos de institucionalização da língua. No caso do Brasil, o ensino é reconhecido por meio da aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade padrão e a escola tem o dever de garanti-lo.

O Brasil, como já mencionado, é um país linguisticamente heterogêneo, dessa maneira, além do português, muitas outras línguas são faladas aqui. Dentre elas estão as línguas indígenas, línguas dos imigrantes e línguas que fazem fronteira geográfica com o país. Todavia, apesar dessa variedade de línguas existentes, é o português que é a língua oficial do Estado, a língua que nos foi imposta, que joga com elementos da unidade brasileira. Nessa perspectiva,

Os dicionários, as gramáticas, os manuais de redação, a própria mídia impressa, não são *A língua portuguesa* falada no Brasil. Não há sequer possibilidade de linguagem para se alcançar a totalização do que é a língua, isto seria a própria negação da linguagem: ela se dá porque falta nela: seu *silêncio fundador*. Esta completude imaginária só deveria comparecer nos instrumentos que a tem como efeito necessário para seu funcionamento, não no modo como nos relacionamos com esses instrumentos. Aí está para mim o lugar do professor: construir espaços para que a relação com a língua não seja realizada no efeito imobilizador da totalidade, mas na possibilidade sempre presente, atuante, do diferente, do outro, no mesmo: a inscrição histórica do sujeito no dizer. (PFEIFFER, 2005, p.35).



Para os instrumentos linguísticos, as políticas linguísticas, a mídia, entre outros espaços, o sujeito precisa inscrever seu dizer na língua do Estado. Entretanto, devido ao caráter de divisão linguística entre oralidade e escrita, a boa escrita é aquela considerada nos moldes da norma padrão. A língua, nesse modelo que se ensina na escola, silencia o espaço de subjetividade do sujeito e suas possibilidades de identificação a outros domínios.

A discussão acerca da colonização linguística portuguesa percorreu ao longo de vários séculos e teve como desfecho constitucional, político e jurídico a decisão pela língua portuguesa como língua oficial, nacional e materna do Brasil. Essa questão parece ter sido resolvida por meio de atos constitucionais e políticos, no entanto, ainda revela muitos problemas para os dias atuais, especialmente no espaço escolar. Diante disso, colocamos em questão: Que língua(s) falamos? Que língua(s) devemos ensinar, se somos um país constituído por uma heterogeneidade linguística? Que imaginário(s) de língua(s) atravessa(s) o documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná? Que imaginário(s) de língua(s) perpassa(m) o discurso do sujeito-professor de LP, inscrito na língua, afetado pela ideologia, constituído pelo inconsciente e efeito das condições de produção da imposição de uma língua única como língua oficial, nacional e materna?

Por fim, compreendemos que a língua portuguesa foi instituída enquanto língua oficial do Brasil como sendo a língua que deve ser praticada em ações oficiais do Estado. É a língua abordada nas gramáticas, tendo seu léxico determinado pelos dicionários. Quanto à língua nacional é aquela que se apresenta como uniforme, mas é plena de heterogeneidades. De acordo com Guimarães (op.cit.) há uma não coincidência entre a língua no seu funcionamento real e a unidade imaginária de língua. A uniformização imposta a partir de uma unidade imaginária apaga as diferenças linguísticas. Dessa forma, como veremos, o imaginário constituído, por exemplo, nas diretrizes, diz respeito ao apagamento das diferenças linguísticas existentes no Brasil. E em relação à língua materna, há uma alusão equivocada ao que se ensina, pois, considerando o que diz Pfeiffer (2005), não se ensina a língua em que os sujeitos já nascem inscritos. Portanto, é importante ressaltar que “a língua portuguesa como nacional não é exclusivamente a língua materna de cada um dos falantes e também não é exclusivamente a língua portuguesa estabelecida pelo Estado.” (GHIRALDELO, 2002, p.51).

### **1.3 Metodologia: Estabelecendo caminhos, trilhando fronteiras**

A discussão sobre língua e, especialmente, sobre o lugar atribuído a esse objeto nas diferentes teorias linguísticas conduz a distintas posições em relação ao como se dá a compreensão acerca dos cortes epistemológicos nos quais se assenta cada abordagem, visto que em cada teoria as posições que são sustentadas nem sempre convergem com os pontos levantados por outras teorias, por isso, diferentes. Não é de hoje que a língua é alvo de questionamentos, disputas, dissonâncias e divergências entre os distintos estudos linguísticos. Devido aos desdobramentos possíveis à luz desse objeto, salientamos que este estudo contornará a linguagem sob diferentes perspectivas linguísticas: a perspectiva pecheuxtiana, na qual nos inscrevemos para a escrita deste trabalho e a perspectiva bakhtiniana, a qual trabalha com uma concepção interacionista da linguagem e na qual o ensino de LP se fundamenta, com a criação do documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná, no ano de 2008.

Após a legitimação da Linguística como ciência, muitos estudos fizeram referência à Linguística, se interessando por suas reflexões e delimitando suas devidas pesquisas, produzindo efeitos no ensino de língua. Diante disso, na movência desse objeto entre diferentes campos do saber, traçamos nossa pesquisa. Sobre os efeitos no ensino de LP, direcionamos nosso olhar às ideias desenvolvidas por alguns autores que se interessam pelos estudos da linguagem, especialmente, às reflexões que se referem ao ensino de língua portuguesa.

Destes autores, iniciamos pelas considerações do Círculo de Bakhtin, estudiosos da filosofia da linguagem, percorrendo os estudos de João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti, Carlos Franchi e Marcia Mendonça<sup>21</sup>. Nos pontos levantados por esses autores, procuramos observar a que domínios de memória cada concepção de língua e de gramática se filia. Além disso, buscamos analisar a que campos do saber o documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná - DCE se inscreve; e a que filiações teóricas o sujeito-professor de LP se identifica, as quais estão rodeadas por pontos de (des)encontros em relação ao imaginário do documento.

Para isso, nos inscrevemos na Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana e, apoiadas numa noção discursiva de língua, propomos desenvolver este trabalho. Isto posto, nossos objetivos nos levam a suscitar pontos de embate entre as diferentes perspectivas e a tomar uma posição sobre elas. Os pontos que ligam este trabalho: as diferentes concepções de

---

<sup>21</sup>Esses autores, na época em que a conjuntura do ensino de LP sofria modificações, cujo foco deixava de centrar-se na palavra e em frases soltas, passando para o estudo a partir do texto, foram nomes importantes que apresentaram discussões relevantes acerca das diferentes concepções de língua e de gramática que constituem as práticas de ensino de LP. Destes autores, apenas Carlos Franchi não está presente nas referências bibliográficas das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, no entanto, é um nome importante que discute sobre o ensino de língua e as diferentes concepções de gramática que atravessam esse ensino.

língua do ensino de LP e a memória construída sobre esse ensino; e a reflexão discursiva que propomos realizar giram em torno do objeto *língua* enquanto materialidade do ensino de LP. É importante lembrar que em cada campo do saber tal objeto ocupa um lugar e possui um funcionamento específico. Quanto ao nosso olhar de analista, o campo no qual nos inscrevemos propicia-nos observar o modo como a utilização de determinados elementos linguísticos funcionam para produzir sentido da/na língua e na história no que concerne ao *ensino de LP*.

Portanto, os pontos que unem esse laço são: o cenário em que este trabalho se desenvolve – o ensino de língua portuguesa, e a teoria em que nos inscrevemos - a Análise do Discurso de viés pecheuxtiano. É importante destacar que o ensino de LP é atravessado por uma multiplicidade de elementos que integram seu campo, entre eles estão as gramáticas; os dicionários; o livro didático; os documentos oficiais que regem o ensino. Igualmente, esse ensino é rodeado por diferentes sujeitos e vozes que compõem o que compreendemos sobre o ensino de LP hoje. Neste trabalho, nosso interesse se volta, principalmente, às discursividades sobre o ensino de LP; discursividades sobre concepção de língua e de gramática recortadas do documento oficial que rege o ensino no Estado do Paraná; e aos discursos mobilizados por professores de LP acerca do ensino de língua. Quanto à AD, essa é a nossa posição enquanto pesquisadora. Desse modo, a reflexão sobre a língua a partir das perspectivas presentes nas DCE não produz, neste estudo, imparcialidades, visto que nosso olhar já está, de antemão, comprometido com essa perspectiva.

### **1.3.1 Laços (entre)cruzados, gestos em trânsito: o ensino de LP em causa**

Quando trabalhamos numa perspectiva discursiva de análise, consideramos as condições de produção (CP) em que determinado enunciado foi proferido, dado que é nesse olhar da materialidade linguística, voltado à exterioridade que alçamos os efeitos de sentido produzidos por um discurso. De acordo com Pêcheux ([1975], 2014), as condições de produção possibilitam manter uma relação entre o discurso e o mundo externo, sendo a exterioridade constitutiva do discurso. Portanto, tal como Pêcheux ([1975], 2014) e Orlandi (2015), concebemos que são as condições de produção que compreendem o processo discursivo.

A analista Eni Orlandi, em seu livro *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*, esclarece que as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.” (ORLANDI, 2015, p.28). Lembra, igualmente, que a memória tem papel importante

na produção do discurso, compreendendo-a, nessa perspectiva, como o interdiscurso, isto é, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.” (ORLANDI, 2015, p.29).

No que diz respeito às condições de produção, define-as em um sentido estrito, o contexto real e imediato (o aqui e o agora), e em um sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. Conforme Orlandi (1996), todo discurso deve ser atribuído às suas condições de produção, visto que são elas que o caracterizam e o constituem. Por esse ângulo, a autora destaca que

Em nossa perspectiva, qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória). (ORLANDI, 1996, p.14).

Dessa forma, à medida que desenvolvemos um trabalho que considera a exterioridade como constitutiva do sentido de discursos que transitam no espaço escolar, temos como conjuntura histórica a criação de um documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná. E como condições de produção imediatas, dispomos de diferentes imaginários que perpassam o ensino de LP, a partir da representatividade de dados colhidos em algumas escolas públicas estaduais da cidade de Curitiba - Paraná. Isto posto, a seguir, delineamos as condições de produção histórico-ideológicas do âmbito do ensino de LP, ou seja, as mudanças que ocorreram no ensino e a consequente implantação de um novo documento oficial que rege esse ensino. E, em seguida, traçamos as condições de produção imediatas, isto é, descrevemos os sujeitos e os ambientes da pesquisa.

### **1.3.1.1 Condições de Produção Amplas – A criação de um documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná**

Os estudos linguísticos dispõem de várias formas de recortar a linguagem enquanto objeto simbólico, da mesma forma que apresentam diferentes modos de compreender o conceito de língua. As diversas teorias que se interessam pelo estudo da linguagem dispõem de suas especificidades e disso resultam suas concepções. O mesmo se observa com o conceito de língua quando deslocado em direção ao ensino de LP. No Brasil, o ensino de LP foi influenciado por diversos acontecimentos linguísticos, assim como foi motivado por diferentes concepções de língua. Em vista disso, a trajetória do ensino de LP percorreu diferentes patamares até

disporíamos do ensino que concebemos hoje<sup>22</sup>. Dessa forma, apresentamos um panorama geral que busca mostrar o trajeto de inscrição dos estudos gramaticais, desde o seu lugar no estruturalismo até seu acento no meio escolar, para então circunscrevermos a criação e implantação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE.

No ensino de LP, no que se refere aos estudos dos fenômenos linguísticos encontramos três especialistas: o filólogo, o gramático e o linguista. Para o linguista Carlos Alberto Faraco (2008), o mais conhecido dos três é o gramático, pois há uma forte ligação entre estudar gramática e o ensino da língua. Desse modo, há uma predominância da gramática em relação aos estudos da Linguística, por exemplo. O autor destaca que a gramática é resultado da cultura helenística e surgiu com o intuito de descrever e comentar aspectos da língua, entre eles, aspectos de métrica, ortografia, pronúncia; a divisão das palavras em classe; a estrutura sintática das orações e dos períodos, entre outros.

Como efeito dos estudos do gramático, tem-se a instituição da gramática como um ramo dos fenômenos linguísticos. Faraco (2008, p.133) ressalta que “o objeto do gramático era, portanto, a língua escrita exemplar, ou seja, para a cultura helenística, a língua literária. E o gramático perseguia dois objetivos: descrever essa língua e, ao fazê-lo, estabelecer um modelo a ser seguido por todos os que escreviam.” Isto posto, a gramática é uma espécie de um modelo de etiqueta em que é prescrito os usos linguísticos aceitáveis na escrita. Nesse sentido, Faraco (2008) afirma que a gramática se estabeleceu na escola como um meio de ensinar os alunos a escrever *bem*, tendo como foco uma preocupação normativa. O que interessava à gramática era os usos vigentes dos escritores, as normas do *bom uso* da língua.

Faraco (2008) salienta ainda que o paradigma de descrição gramatical criado pelos gregos não era capaz de descrever toda a complexidade de uma língua. Diante disso, desde o século XIX, na conjuntura da ciência moderna, há inúmeras tentativas de constituir um modelo que desse conta de descrever uma língua, considerando a diversidade estrutural das línguas do mundo. É nesse contexto que emerge a Linguística.

Um ato marcante nos estudos linguísticos ocorreu em 1916 com a publicação do livro *O Curso de Linguística Geral* (1916)<sup>23</sup>, de Ferdinand de Saussure. Os estudos saussurianos tiveram grande impacto no meio acadêmico e educacional, pois foi com Saussure que o estudo da língua passou a ser reconhecido como estudo científico. Portanto, temos aí a definição do

---

<sup>22</sup> O ensino de LP hoje, mais especificamente no Estado do Paraná, tem como escopo teórico, principalmente, os estudos do Círculo de Bakhtin e filia-se a uma concepção interacionista de língua.

<sup>23</sup> Essa obra foi produzida e publicada após a morte de Ferdinand de Saussure, a partir de anotações realizadas em sala por dois alunos seus, durante os cursos oferecidos pelo suíço na Universidade de Genebra.

objeto dessa nova ciência que acabava de se estruturar – a língua. Saussure considerava a língua como um sistema autônomo, cujo funcionamento responde a regras internas. Segundo Pêcheux, em *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*,

[...] o descolamento conceitual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, diremos que não se deve procurar o que cada parte *significa*, *mas quais são as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não). (PECHEUX, [1990] 2014, p.60, grifos do autor).

A corrente desenvolvida por Saussure ficou conhecida como Estruturalismo, e a concepção de língua estruturalista, enquanto sistema capaz de ser descrito e regido por normas internas, esteve por muito tempo presente no ensino de LP. O que mobilizava o estruturalismo saussuriano era a análise do sistema da língua a partir de um emaranhado de regularidades intrínsecas a ela. Dava-se prioridade às relações no interior do próprio sistema, ficando de lado as relações sistêmicas com seu contexto de produção, ou seja, as realizações de uso da língua. Diferente do gramático, o linguista se interessa por qualquer fenômeno linguístico e não apenas com a língua padrão.

Embora a emergência da linguística como uma especificidade dos fenômenos linguísticos, os estudos gramaticais tiveram maior visibilidade no ensino de LP. Até meados de 1950, o ensino se pautava na aprendizagem das regras que regiam a norma padrão; era um modelo de língua culta que se apoiava na escrita de autores da tradição literária. Primeiro porque o ensino da língua visava à escolarização apenas da elite da população, pois se acreditava que apenas eles tinham um domínio aceitável da norma padrão. Segundo, como a língua era compreendida como um sistema fechado, as variações linguísticas não eram consideradas como parte da língua portuguesa e se priorizava apenas a norma padrão. Predominava-se uma concepção de língua enquanto sistema, no qual privilegiava-se o reconhecimento gramatical e o uso do texto apenas como pretexto para o ensino. Nesse ensino sobressaia o trabalho com a variedade escrita e padrão, tendo como objetivo central a busca por uma correção formal da língua, propiciando o uso *correto* da língua portuguesa.

Diante disso, criou-se uma homogeneidade padronizada onde só se considerava na escola o sistema da língua prescrito pela norma padrão. Essa padronização linguística esteve fortemente presente no ensino de língua e apagou descaradamente os falares do povo brasileiro. De acordo com Faraco (2008), o movimento de padronização das línguas tem início ainda no

final do século XV, na Europa, numa tentativa de alcançar uma certa unidade política. Por meio de instrumentos normativos, buscou-se um padrão de língua num esforço de enfraquecer a diversidade linguística herdada do período feudal.

Quanto à norma padrão, Faraco cita Bagno afirmando que ela “não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização.” (FARACO, 2008, p.73). Acrescenta, igualmente, que “a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.” (idem, p.73). Até 1950, dessa maneira, num esforço de assegurar uma uniformização da língua ignorou-se a variação linguística como constitutiva da LP e uma grande parte da população foi excluída das escolas.

Passado um tempo, e ao passo que a Linguística gradativamente ganha espaço no meio acadêmico e educacional, o ensino de LP também esteve altamente presente nas discussões dos estudos linguísticos. A título de exemplo, no que se refere ainda à uniformização da língua no Brasil, criou-se em 1959 a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)<sup>24</sup>, um instrumento da política linguística cujo objetivo era padronizar e unificar os moldes descritivos da língua. “Com a NGB o Estado brasileiro toma em mãos a administração da relação institucional do brasileiro com a língua nacional, via gramática, pela uniformização da terminologia.” (ORLANDI, 2013, p.179). Contudo, as dificuldades na aprendizagem da norma padrão não foram sanadas apenas com a uniformização de nomenclaturas, como foi o caso da NGB. Por essa razão, numa nova tentativa de resolver a questão, cria-se a Lei nº 4024/61, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo como emblema *a educação para todos*. É nesse período que questões de variação linguística começam a ter voz em documentos oficiais de ensino.

Com o lema “Educação para todos”, na década de 60 houve uma propagação do ensino primário público, acarretando um crescimento na ampliação de vagas, e como decorrência desse processo, um aumento significativo de alunos com diferentes condições de aprendizado. Logo, necessitou-se de um deslocamento no espaço escolar, visto que os alunos que chegavam as escolas possuíam diferentes registros linguísticos e princípios culturais do que até então o meio educacional estava acostumado a receber. Os anseios trazidos por esses alunos eram outros e os objetivos da escola precisaram ser revistos.

---

<sup>24</sup> Apenas a título de exemplo, a NGB foi um meio em que o Estado, a partir da homogeneização e definição de uma terminologia, impôs uma padronização da língua, o que refletiu diretamente nos moldes de ensino de LP.

Após a legitimação da Linguística como ciência, na década de 70 outras teorias manifestaram-se nos estudos da linguagem, entre elas a Sociolinguística, preocupada com questões relacionadas à variação linguística; a Análise do Discurso, centrada na relação sujeito/linguagem/história/ideologia; a Pragmática, envolvida com os usos linguísticos em contextos determinados; e a Linguística Textual, voltada ao estudo do texto, considerando a interação entre autor e leitor em determinado contexto. Essas teorias questionavam a autoridade e a relevância dos estudos na centralidade da gramática com a valorização do ensino da norma conceituada como de prestígio. No entanto, os livros didáticos continuavam priorizando a concepção de língua numa perspectiva normativa.

Final da década de 70, início de 80, com a leitura das primeiras obras do Círculo de Bakhtin pelo meio acadêmico, novas concepções sobre a aquisição de língua chegaram ao Brasil. A abordagem tradicional do ensino de língua perdeu espaço para os novos estudos que se interessavam por questões de uso e contextuais, passando o texto a ser objeto fundamental de análise. O Círculo de Bakhtin teve um papel importante na ruptura com pedagogias tecnicistas e estruturalistas; seus estudos giravam em torno da natureza sócio-histórica da linguagem. Questionando os estudos de Saussure, o Círculo propunha compreender a língua não mais como um sistema fechado onde tudo se mantém, mas como um meio em que se realiza a interação social.

A partir de apontamentos levantados, principalmente, pelo Círculo de Bakhtin, propôs-se, no Estado do Paraná, a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE. Tal documento objetiva orientar o ensino de LP nas escolas públicas estaduais, tendo como escopo teórico uma “proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva.” (PARANÁ, 2008, p.48).

Considerando as especificidades que constituem o ensino de LP, e as desenvolvidas pelos estudos linguísticos na conjuntura da disciplina de língua portuguesa, o ensino de LP desdobrou-se em diferentes concepções, as quais ficaram conhecidas como: língua(gem) como expressão do pensamento; língua(gem) como instrumento de comunicação e língua(gem) como forma de interação, considerada, também, em sua historicidade. Igualmente aconteceu nos estudos da linguagem, o qual desdobrou-se em diferentes teorias, como já mencionado.

À vista disso, neste trabalho temos como pano de fundo a conjuntura histórica do ensino de LP e a elaboração de uma diretriz que orienta o ensino de LP no Estado do Paraná. A elaboração desse documento deu-se devido às críticas produzidas em torno da política linguística que até então tinha o papel legitimador na década de 90, que ficou conhecida como



*Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná.* A partir disso, em 2003 a Secretaria Estadual de Educação, por meio de debates com professores da rede estadual de ensino, sugeriu uma reformulação desse documento com novas concepções de língua e de ensino. Em 2008, com uma nova proposta, essa diretriz foi apresentada, seguindo uma concepção de língua que considera “aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos.” (PARANÁ, 2008, p. 49).

### **1.3.1.2 Condições de Produção Imediatas – O sujeito e o ambiente da pesquisa**

Após traçarmos o percurso de implantação de um documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná, atentaremos, nesse momento, às CP que correspondem às circunstâncias de enunciação, isto é, ao contexto imediato. Para compreendermos a produção de sentidos é preciso considerar a relação entre sujeito e exterioridade, uma vez que todo discurso se constitui a partir do sujeito que diz, em condições de produção específicas. Nosso olhar ao contexto sócio-histórico e ideológico possibilita-nos observarmos como a exterioridade toca o interdiscurso, do qual irrompem os enunciados do sujeito-professor de LP e afeta a produção do seu discurso. Diante disso, a partir da Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana buscamos observar o(s) imaginário(s) de língua que constitui(em) o discurso do professor de língua portuguesa.

É importante destacar que, como este trabalho é uma pesquisa de campo, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná – SCS/UFPR, tendo o parecer<sup>25</sup> aprovado iniciamos a coleta de dados.

No presente trabalho temos como protagonistas cinco professores de língua portuguesa do ensino fundamental II da rede estadual de ensino, da cidade de Curitiba - Paraná. Para seleção desses professores, visitamos várias escolas da rede estadual de ensino, da cidade de Curitiba. Das escolas que abriram as portas para a realização da pesquisa, conversamos com diversos professores expondo os objetivos e a importância do nosso estudo, no entanto, contamos com uma grande dificuldade de aceitação por parte deles. Entendemos que essa dificuldade pode decorrer, em grande parte, do imaginário que a escola, o professor, projeta acerca da academia.

---

<sup>25</sup> Número do processo gerado pelo comitê: 98200718.7.0000.0102.

Após uma longa caminhada, conseguimos o assentimento de cinco professores, diante dos quais acreditamos ser uma quantidade representativa para compreendermos o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que atravessa(m) o discurso de professores de LP. As pesquisas em análise de discurso, devido a sua relação com análises qualitativas, não visam à exaustividade da materialidade analisada e nem a busca por uma verdade absoluta sobre determinado tema. Portanto, acreditamos que a quantidade de cinco professores se torna viável para atingirmos nosso objetivo de pesquisa.

Para critérios de participação, convidamos professores de LP da rede estadual de ensino da cidade de Curitiba que estivessem atuando em alguma turma do Ensino Fundamental II e que, em determinado período, estivessem trabalhando com algum conteúdo gramatical. Dos professores participantes, os cinco possuem perfis diferentes e atuam em escolas distintas. A seguir, descrevemos o perfil de cada professor participante e, adiante, o de cada escola:

**Sujeito 1** - Formou-se em 1993, em Letras - Português pela Universidade Federal do Paraná - UFPR e em 1997 realizou uma pós-graduação pelo IBPEX. Atua como professor de LP na Secretaria de Estado da Educação - SEED desde 1995, mas começou a lecionar de 1º ao 5º ano em 1990, pela Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC;

**Sujeito 2** - Formou-se em 2009, em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Em 2011 realizou uma pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura e em 2012 uma pós-graduação em Educação Especial, ambas pela ESAP. Em 2017 defendeu sua dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem (Literatura) pela UEPG. Trabalha como professor da SEED desde 2012;

**Sujeito 3** - Formou-se em 2012, em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e em 2014 defendeu sua dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos pela UFPR. Atua como professor da SEED desde 2015.

**Sujeito 4** - Formou-se em 2007, em Letras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. É especialista em Metodologia da Ação Docente pela UEL, 2009-2010. Em 2017 defendeu sua dissertação de mestrado em Estudos de Linguagens e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR – Curitiba. Atua como professor de Língua Portuguesa desde 2009.

**Sujeito 5** – Não informou seus dados.

Quanto às escolas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma, temos:

- O **Colégio Estadual Gabriela Mistral** está localizado na Rua Tabajaras, nº. 840, Bairro Vila Izabel, Município de Curitiba - Estado do Paraná. Tem como modalidades de Ensino: o Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano, destinado a crianças a partir de 10 anos completos. O Ensino Médio, de 1º ao 3º Ano, destinado a alunos com 14 anos completos ou mais. O Colégio tem como mantenedor o Governo do Estado do Paraná. A comunidade escolar do *Colégio Estadual Gabriela Mistral* é constituída por alunos cuja faixa etária varia de 11 até 30 anos. O colégio está localizado num bairro de classe média, porém, devido ao fácil acesso por ônibus, a maioria dos alunos vêm de bairros da periferia, pertencentes à classe média baixa e classe baixa, com renda familiar assim distribuída: 01 a 05 salários mínimos – 63%; 06 a 09 salários mínimos – 29%; 10 ou mais salários mínimos – 8%.

- O **Colégio Estadual João Bettga** - Ensino Fundamental e Médio foi fundado em outubro de 1978, no governo de Jayme Canet Junior. Está situado na Rua Visconde do Cerro Frio, s/n, bairro Novo Mundo, no município de Curitiba. O colégio é mantido pelo Governo do Estado do Paraná e administrado em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação. O Estabelecimento de Ensino atende alunos de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e alunos de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio. O *Colégio Estadual João Bettga* atende alunos, em sua maioria, com idade entre 10 e 20 anos, com situação socioeconômica e cultural heterogênea, provenientes do bairro Novo Mundo (Vila Formosa), Portão e arredores. A grande maioria dos alunos pertence às classes sociais D e E, e, uma pequena parcela, à classe C, cujas famílias possuem escolaridade básica e Ensino Fundamental incompleto. As famílias possuem uma renda baixa, variando entre R\$ 300,00 (trezentos reais) e R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais), alguém sempre trabalha “fora” e são compostas por três a seis pessoas.

- O **Colégio Estadual Santa Gemma Galgani** – Ensino Fundamental e Médio está situado na Rua Assis Brasil, s/n, no bairro Abranches, em Curitiba. É um Estabelecimento de Ensino de propriedade pública, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, administrado pela Secretaria de Estado da Educação seguindo as normas de seu Regimento Escolar. Atendendo a uma antiga necessidade da região, o benefício da escola foi canalizado diretamente aos alunos de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, bem como aos matriculados no Ensino Médio. No início de sua implantação o atendimento servia a uma clientela, em sua maioria, dos bairros Abranches e Barreirinha. Na medida em que a população urbana cresceu, o Colégio passou a atender alunos não só dos dois bairros citados, como também de outros bairros e municípios. A comunidade é de classe média e baixa, segundo dados coletados através de cadastro realizado com os responsáveis pelo aluno.

- A ***Escola Estadual Dom Orione*** – Ensino Fundamental está situada na Rua Professor Fábio de Souza, 1150, no bairro Santa Quitéria, cidade de Curitiba-PR. É constituída com a modalidade de Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano, destinados a crianças de 10 anos até 14 anos completos, tem como entidade mantenedora o Estado do Paraná, em Regime de Locação com os Padres Orionitas, proprietários do imóvel. Quanto à classe social em que os alunos da *Escola Estadual Dom Orione* se encontram, não tivemos acesso a esses dados.

- O ***Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto*** está situado na Rua Emiliano Pernetá, nº. 92, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. O *Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto*, criado e mantido pelo Governo do Estado do Paraná, subordina-se administrativa e pedagogicamente à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Quanto ao ensino, o Instituto oferta: Anos iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo Básico de Alfabetização; Anos Finais do Ensino Fundamental, regular e seriado (de 6º ao 9º Ano); Ensino Médio regular e seriado; Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; Modalidade em Educação Especial; Ensino Extracurricular e Plurilinguista de Língua Estrangeira Moderna; Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profissionais; Cursos Livres de Aperfeiçoamento e Atualização para atender às exigências do mercado de trabalho e do projeto político pedagógico do Estabelecimento. Quanto à classe social em que essa comunidade se encontra, não tivemos acesso a esses dados.

Em relação à constituição do nosso *corpus*, convidamos os professores de LP para que elaborassem um plano de aula acerca de um conteúdo gramatical que fosse trabalhado em sala. Esse plano deveria conter em torno de 4 a 5 aulas e abranger: a turma; o tema; o objetivo geral; os objetivos específicos; o encaminhamento didático-pedagógico; a avaliação e a bibliografia. Além desse plano, pedimos permissão a esses professores para que pudéssemos assistir às aulas em que esse plano viria a ser aplicado. Igualmente, desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas com perguntas sobre a importância e o objetivo do ensino de LP; do trabalho proposto em sala no ensino da gramática; da organização do trabalho docente e dos conteúdos previstos para cada turma.

Como dispúnhamos de um *corpus* bastante denso, para a materialização desta pesquisa delimitamos nosso *corpus* considerando apenas as sequências discursivas resultado das entrevistas elaboradas. Tais entrevistas foram coletadas mediante depoimentos orais dos sujeitos participantes e, por se tratar de perguntas semi-estruturadas, não possuíam uma

estrutura fixa e poderiam variar de acordo com as dúvidas e questionamentos que fossem surgindo.

Alguns pontos serviram de orientação para a conversa: Qual a importância e o objetivo do ensino de LP; Como professores de outras disciplinas veem o ensino de LP; Qual a compreensão desses professores quanto ao objetivo do ensino de LP; Como os alunos veem o ensino de LP; Qual o entendimento que os alunos têm em relação ao objetivo de ensino de LP; Como o professor monta sua aula; Se utiliza de algum autor ou alguma base teórica; Utiliza o livro didático, adapta ele, o que acrescenta; Que textos costuma utilizar; Como elabora os exercícios; No ensino da gramática, parte da regra ou dos exemplos; Que sequência segue, por exemplo: texto/interpretação/produção textual ou outra; Qual o seu entendimento quanto às DCE, o documento que rege o ensino no Estado do Paraná e para que eles servem; Qual a importância que é dada aos conteúdos previstos para cada turma; Como faz com as repetições que ocorrem nas diferentes séries; Há algum conteúdo que considera mais importante; Há algum que considera menos importante; Há algum conteúdo que os alunos menos gostam, qual e por que; Qual o conteúdo os alunos consideram o mais difícil e o mais fácil; Como você avalia o aprendizado linguístico dos alunos; Como você vê o ensino de gramática hoje na escola, qual sua finalidade; E se o ensino de LP está cumprido com seu papel.

Para Orlandi (2015), um aspecto relevante a se considerar numa análise discursiva é a constituição do *corpus*, que não segue critérios empíricos, mas sim teóricos. A elaboração do *corpus* e a análise estão profundamente ligadas e, elencar o que constitui o *corpus*, já é determinar as particularidades discursivas, “a melhor maneira de atender à constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedeçam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão.” (ORLANDI, 2015, p. 63). Em AD é importante destacar a noção de recorte, que não se refere a uma seleção de palavras-chave como é o exemplo da análise de conteúdo. Para a AD recorte é um fragmento discursivo que, para ser analisado, exige-se compreender suas condições de produção. De acordo com Courtine (2016) são as condições de produção do discurso que determinam a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que estabelecem sua produção. Orlandi (1984, p.14) define a noção de recorte como *unidade discursiva [...] fragmentos correlacionados de linguagem [...] um fragmento da situação discursiva*. Portanto, a noção de recorte trata-se de fragmentos selecionados do *corpus*, o qual o analista irá observá-los.

Neste trabalho, para atender aos nossos objetivos de pesquisa, a constituição e a delimitação do *corpus* da nossa pesquisa se configuram por sequências discursivas recortadas do documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná – DCE, e de sequências discursivas, resultado da prática da entrevista. Feito este recorte, visamos compreender o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua constitui(em) o discurso do sujeito-professor, interpelado pela formação discursiva que o domina.

### 1.3.2 Gestos de Análise

Para compreendermos a constituição do(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que atravessa(m) o discurso de professores de LP da rede estadual de ensino, da cidade de Curitiba - Pr, olhamos para o percurso histórico do ensino de LP e para a instituição de uma memória que materializa sentidos, que configuram um tempo presente. Refletir sobre o passado histórico, materializado no tempo presente, propicia a compreensão dos diferentes modos de identificação do professor de LP aos domínios de saberes que constituem as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa - DCE.

Para fins de análise, no capítulo segundo – **Saberes sobre língua e ensino de língua**, apresentaremos um panorama geral sobre o ensino de LP, bem como as principais concepções de língua e de gramática que compõem esse ensino. Consideramos o *discurso sobre*, tal como Orlandi (1990, p.37, grifos da autora): “os ‘discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos (...) o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*) (...) ele organiza, disciplina a memória e a reduz.”, visto que o sujeito que enuncia um discurso *sobre*, o faz de um lugar de poder que permite e legitima seu dizer. Esse lugar é efeito da condição da luta de classes e das dissonâncias de discursos que compõem um dado momento sócio-histórico, no qual certos sentidos, pela junção da materialidade linguística e da materialidade histórica, se sobressaem em relação a outros.

Neste trabalho, a memória do ensino de língua portuguesa acerca das diferentes concepções de língua e de gramática que atravessam esse meio, será (re)constituída mediante o discurso de sujeitos da linguagem que ocupam posições legitimadas e adotam posturas semelhantes entre si. Para Mariani (1998, p.60), “os discursos sobre atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória.” Diante disso, compreendemos que os dizeres de autores que falam *sobre* o ensino de LP, em condições de produção específicas, não têm origem num sujeito empírico e

individual, mas num sujeito imaginário que, ao dizer, projeta imagens do lugar que ocupa, além de imagens do seu interlocutor.

Para efeito de organização, tomaremos como referência discursos de autores da filosofia da linguagem, tal como o Círculo de Bakhtin, além de leitores do Círculo, os quais tomam a filosofia da linguagem para pensar o ensino de língua. Consideramos as discursividades acerca das concepções de língua e de gramática advindas dos estudos de autores que falam *sobre* o ensino de língua, tais como: João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti, Carlos Franchi e Marcia Mendonça<sup>26</sup>. O discurso *sobre* funciona como memória, o qual constitui todo dizer já sedimentado sobre o ensino de língua e retorna sob o efeito do interdiscurso, via intradiscurso. Direcionar nosso olhar analítico a esses discursos permite-nos compreender a constituição de sentidos que atravessam o ensino de LP, assim como, entender como se constitui as discursividades de sujeitos autorizados a falar *sobre*. Ainda no capítulo segundo, com vistas para as Diretrizes, recortamos sequências discursivas que abordam sobre o ensino de língua materna, língua nacional e língua oficial, bem como, sequências que possibilitam-nos analisar a que imaginário de língua a diretriz se identifica.

No capítulo terceiro – **Imaginário(s) de língua e de ensino de língua que constitui(em) o discurso do sujeito-professor**, temos como objeto de análise sequências discursivas das entrevistas realizadas com professores de LP. Dos recortes a serem feitos, pretendemos analisar o(s) imaginário(s) de língua e de gramática que institui(em) o discurso dos professores participantes da pesquisa. Tais imaginários são efeito das múltiplas possibilidades de identificação do sujeito-professor aos saberes vigentes no documento oficial, que rege o ensino de LP no Estado do Paraná.

Tomando nossos objetivos de pesquisa, lançamos as seguintes perguntas: Quais as finalidades do ensino de LP? Quais são os domínios de memória presentes nas DCE? Quais são as *verdades* que estão em evidência no discurso do sujeito-professor em relação ao ensino de língua? Os domínios de memória presentes no documento são materializados pelo sujeito-professor de LP? Que outros domínios de memória emergem no discurso do sujeito-professor?

Para responder às perguntas, como procedimentos de análise dividimos nossas análises em três recortes temáticos. No 1º recorte – **A constituição do imaginário acerca do papel do ensino de Língua Portuguesa**, selecionamos SDs que evidenciam sentidos acerca do papel do

---

<sup>26</sup> Como já salientamos, a escolha desses autores é por estes se encontrarem nas bases teóricas das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa. Compreendemos que a eleição desses autores para fundamentar as bases teóricas das DCE também não é por acaso. Portanto, a opção por esses e não outros resulta de processos históricos, sociais, políticos e ideológicos.

ensino de LP; No 2º recorte – **A constituição do imaginário acerca do papel do professor de LP**, recortamos SDs que ressoam sentidos acerca do papel do professor no ensino de LP; e o 3º recorte – **A constituição do imaginário acerca do ensino de gramática**, recortamos SDs que produzem sentidos sobre o ensino de gramática na escola, hoje.

Organizamos nosso *corpus* em recortes temáticos de modo que pudéssemos estabelecer alguma aproximação entre as sequências selecionadas em cada recorte. Por este trabalho desenvolver uma pesquisa sobre o ensino de LP, no 1º recorte selecionamos SDs que abrangem uma temática mais geral, dessa forma, há, nesse recorte, um maior número de sequências analisadas. Nesse 1º recorte elegemos sequências que ressoam sentidos acerca do objetivo e da importância do ensino de LP, bem como sequências que materializam sentidos sobre de onde os professores pensam que deve partir o ensino de língua; quais os conteúdos que devem ser priorizados no ensino de LP; qual a importância do ensino de LP e qual a importância que o professor dá aos conteúdos previstos para cada turma. As sequências selecionadas possuem, de algum modo, relação com o imaginário acerca do papel do ensino de LP.

No 2º e 3º recorte temático optamos por SDs que abordam um tema mais específico. Apesar das SDs que se encontram nesses dois últimos recortes também materializarem, de certa maneira, sentidos sobre o papel do ensino de LP, neste ponto optamos por delimitar as sequências a fim de poder analisar mais detalhadamente sobre o imaginário acerca *do papel do professor no ensino de LP* e sobre o imaginário acerca *do ensino de gramática presente no ensino de LP*. Desta maneira, no 2º recorte temático temos sequências acerca do papel do professor de LP a partir do imaginário que o próprio professor de LP possui, assim como a partir do imaginário que o professor de LP tem sobre o que seus colegas professores pensam acerca do papel do professor de LP no ensino de língua. E no 3º recorte elegemos SDs que ressoam sentidos que constituem o imaginário do ensino de gramática. Nesse recorte, as sequências referem-se ao modo como o professor trabalha com a gramática em sala de aula, qual o objetivo de ensino da gramática e como o professor vê o ensino de gramática nas escolas. Isto posto, as sequências analisadas nesta pesquisa materializam sentidos que possuem uma certa aproximação, porém, para fins de análise achamos pertinente fazer tais recortes.

Antes de adentrarmos nos capítulos de análise, consideramos adequado chamar a atenção para um dos funcionamentos que estamos empregando em algumas de nossas análises. Um dos movimentos possíveis de análise é a partir da Gramática Normativa, considerando-a em seu funcionamento discursivo. Deste modo, embora interrogarmos sobre a prática no ensino de língua advinda da gramática normativa, não significa que a desconsideramos ou que seus



estudos não tem importância, o que entendemos é que ensinar a gramática no ensino de língua a partir do viés da gramática normativa, considerando-a a partir de um modo descontextualizado das práticas de uso da língua, não contemplamos um valor significativo no que concerne ao ensino de língua.

## CAPÍTULO II - SABERES SOBRE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA

“No espaço da língua, a busca impossível da unidade imaginária é paga ao alto preço da dupla linguagem da dominação.” (PÊCHUEX E GADET [1981] 2004, p.95).

Depois de situarmos a teoria a que nos filiamos e realizarmos um percurso pela história da constituição da língua falada no Brasil, a qual nos possibilitou mapearmos as condições de produção que marcam a institucionalização da Língua Portuguesa no âmbito do ensino, tomada indistintamente como língua oficial, nacional e materna, neste segundo capítulo nos debruçamos nos dizeres de autores da filosofia da linguagem e autores que falam sobre o ensino de LP e sobre as principais concepções de língua e de gramática que atravessa(ra)m esse ensino nas últimas décadas. Em um segundo momento, ajustamos nosso olhar analítico em relação ao que dizem as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE no que concerne a sua concepção de língua e de gramática. Dessa forma, buscamos compreender como se constituem as discursividades de lugares sociais legitimados e autorizados para falar sobre o ensino de LP, e lugares oficiais legitimados a dizer como esse ensino deve ser orientado e praticado nas escolas.

Para pensarmos no lugar ocupado por esses autores e por um documento oficial de ensino, retomamos algumas questões: como já explicitado, o fio condutor para o entrelaçamento dos pontos levantados neste trabalho é a Análise do Discurso de linha francesa de viés pecheuxtiano. O precursor dessa teoria foi Michel Pêcheux que, com base nos seus ideais materialistas, propôs trabalhar com a AD se ocupando da língua como geradora de sentidos, enquanto um objeto simbólico, inscrito na história e, por isso, sujeita a falhas. Nesse viés, “A Análise do discurso propôs aos linguistas um modo de abordagem da relação entre a língua e a história [...]” (MALDIDIER, 2011, p. 46), pensando no discurso como o espaço em que habita o linguístico, o social e o histórico, inseparáveis entre si e constitutivos do processo discursivo. O que cabe ao analista, deste modo, é olhar para “a materialidade da língua e da história.” (ORLANDI, 1996, p.45).

Em meio a uma releitura de certos princípios, a teoria pecheuxtiana apresenta um modo diferente para tratar da língua, da história, do sujeito e da ideologia sob o efeito da articulação de três disciplinas distintas: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Vale citar Orlandi (2015), a qual destaca que a AD

[...] Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015, p. 18).

Assim sendo, a AD, na qualidade de uma disciplina de entremeio que se ocupa da língua enquanto materialidade linguística do discurso, visa compreender de que modo se dá a constituição de sentidos materializados na língua a partir de condições de produção específicas, pois é na linguagem que o sujeito se constitui. Compreender não só a língua, mas os processos de significação do sujeito numa direção discursiva, permite-nos observar o modo como um documento oficial de ensino, em condições de produção específicas, produz determinados sentidos acerca do ensino de LP. Disso, derivam diferentes modos de identificação do sujeito do discurso aos saberes que emanam das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. Tais modalidades de identificação possibilitam-nos mapear as múltiplas relações imaginárias que se manifestam no discurso do sujeito-professor no que concerne à ordem de saber presente nesse documento de ensino.

As condições sócio-históricas e ideológicas que perpassam o ensino de LP, no Estado do Paraná, são determinantes para entendermos os sentidos que constituem as discursividades que emergem nas diretrizes e nos dizeres de professores de língua portuguesa. Sentidos afetados pelas mudanças que ocorrem nas línguas, mudanças que ocorrem no ensino de LP, cujo efeito resulta em diferentes concepções de língua e de gramática. É em meio a essas mudanças que o ensino de LP se configura, sendo, dessa forma, afetado e determinado por condições de produção específicas.

Seguindo nossos objetivos, em um primeiro momento, procuramos trazer a discussão de autores da filosofia da linguagem sobre o objeto língua. Num segundo momento, buscamos observar a imagem construída por autores influentes no cenário do ensino de LP, no que diz respeito às diferentes concepções de língua e de gramática, e no que se refere ao ensino de LP. Estes últimos autores são linguistas e possuem um papel significativo na constituição de determinados saberes para o ensino, pois se encontram em um lugar discursivo que autoriza seus dizeres. Da mesma forma, o que dizem também se apoia em um domínio de saber o qual sustenta seus dizeres. Esse domínio de saber é amparado pelos estudos linguísticos que, com a institucionalização da Linguística, o lugar de produtor de conhecimento sobre a língua deslocase da posição do gramático para a posição do linguista (ORLANDI, 2013)<sup>27</sup>. O lugar ocupado

---

<sup>27</sup> De acordo com Orlandi (2013, p.218) em *Língua e Conhecimento Científico: para uma história das ideias no Brasil*, com a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1957/1958, o gramático perde a função-autor que tinha no século XIX, uma vez que a prática da produção de gramáticas segue um rumo diferente no

por esses estudiosos tem uma relação direta com a história, na medida em que são as determinações sociais-históricas-ideológicas que instituem e autorizam esses sujeitos a ocuparem determinado lugar e a dizerem o que dizem. Tais determinações, efeito da luta de classes, fazem com que certos lugares e certas posições ocupem uma condição considerada legitimada e privilegiada.

## **2.1 O sujeito autorizado a dizer sobre língua e ensino de LP**

O ensino de LP encontra-se parametrizado por documentos oficiais que orientam a prática docente em sala de aula. No Estado do Paraná o documento que norteia o ensino de LP são as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE. Esse documento apresenta determinadas representações de língua e de ensino de gramática e propõe um modo de se trabalhar com a língua. Para tanto, a diretriz inscreve-se em uma dada concepção de língua e de gramática, filiando-se aos domínios de saberes que emergem dos estudos do Círculo de Bakhtin. Partindo da leitura de textos sobre a filosofia da linguagem produzidos pelo Círculo, João Wanderlei Geraldi, Sírio Possenti, Carlos Franchi e Márcia Mendonça textualizam discursividades que fundamentam a trajetória do ensino de LP, no Estado do Paraná e nos dão pistas para depreendermos o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de LP que constituem esse ensino.

As concepções de língua e de gramática que atravessam o ensino de LP, o documento e as falas do professor de LP constituem os jogos imaginários que representam o ensino de LP. Diante disso, a partir do que dizem os autores já mencionados buscamos investigar de que modo tais autores apresentam o objeto língua, o ensino de LP e o ensino de gramática, e produzem efeitos na relação do trabalho do professor com a língua.

### **2.1.1 O Círculo de Bakhtin**

Na tentativa de compreender o fenômeno da linguagem, muitos estudiosos têm elaborado diferentes maneiras de conceber o objeto língua. Em relação ao fenômeno linguístico, muitos pesquisadores, a partir de seu escopo teórico, desenvolvem diferentes formas de explicá-lo, em consequência, surgem diversas teorias que expressam pontos de vista distintos, ainda que do mesmo objeto.

---

século XX. Assim, “a questão é então saber quem tem e como ter acesso ao conhecimento científico sobre a língua e seus usos mais variados.”

No que concerne aos estudos bakhtinianos, em especial o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2002), Bakhtin/Volochinov estabelecem importantes considerações sobre a filosofia da linguagem, refletindo acerca das principais concepções da época. Também, expõem os princípios e contribuições metodológicas de cada teoria – o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, trazendo para reflexão as implicações de utilização de cada aporte teórico. Além disso, apresentam sua forma de compreender os estudos da linguagem, evidenciando a concepção, que para eles, melhor representava o momento histórico e os estudos dessa área.

A concepção de linguagem assumida por Bakhtin/Volochinov (2002) é resultado de alguns questionamentos levantados pelos autores sobre os posicionamentos teóricos existentes naquele período. Discordando da forma como o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato abordavam o objeto língua, o Círculo bakhtiniano elabora sua perspectiva a partir das inquietações que giravam em torno de quatro perguntas: “No que consiste o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrar tal objeto? Qual é a sua natureza concreta? Que metodologia adotar para estudá-lo?” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.69).

Na busca por respostas, os autores apresentam reflexões acerca das principais correntes da filosofia da linguagem praticadas até aquela época, as quais foram intituladas de orientações: 1º o subjetivismo individualista; 2º o objetivismo abstrato. Ademais, anunciam uma terceira corrente, que tem como base a concepção de linguagem como interação verbal. Antes de explicitar as proposições do Círculo sobre esses questionamentos, delineamos, de forma breve, algumas observações tecidas por Bakhtin/Volochinov (2002) a respeito dessas correntes.

De acordo com tais autores, a primeira tendência recebeu o nome de subjetivismo individualista e caracterizava-se por considerar o ato de fala uma atividade individual, sendo esta, a fonte constitutiva da língua. Dito de outro modo, o que regia as leis da criação linguística eram as leis da psicologia individual. Quanto ao linguista e ao filósofo, encontravam-se responsáveis pelo estudo da linguagem, cujas atividades ficavam limitadas a esclarecer o fenômeno linguístico como resultado de uma ação individual.

A fim de melhor esclarecer as ideias de tal orientação, Bakhtin/Volochinov sintetizam quatro proposições centrais:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (‘energia’) que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (‘ergon’), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua

aquisição prática como instrumento pronto para ser usada. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 72).

O subjetivismo individualista fundamentava sua teoria na enunciação monológica, não a partir de um enfoque do filólogo de compreensão passiva, mas apoiado na perspectiva da pessoa que fala. Segundo Bakhtin/Volochinov (2002), essa orientação caracterizava-se por compreender o ato linguístico como exclusivamente individual, uma manifestação da consciência individual. A categoria da expressão seria aquela categoria mais ampla, que envolveria a atividade da fala, isto é, a enunciação. Quanto à expressão, manifestava-se exteriormente e mediante um código de signos do qual o indivíduo se ocupava ao falar. Nesse sentido, para esta corrente, o exterior seria o meio pelo qual o interior se apresenta.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2002), um dos principais representantes teóricos dessa primeira orientação foi Wilhelm Von Humboldt. Devido sua excepcionalidade, as ideias humboldtianas estavam além dessas quatro proposições mencionadas acima, uma vez que Humboldt era considerado um filósofo mais abrangente e profundo para a época. Essa sua particularidade fez com que suas ideias fossem mobilizadas de forma divergente dentro da própria corrente. Como resultado, diferentes vertentes surgiram, todavia, por adotarem um pensamento positivista e superficialmente empirista, acabaram por se desestabilizarem precocemente.

Um dos seguidores de Humboldt foi Steintahh. Este compreendia a língua como efeito da criação e da capacidade individual do falante, enquanto que as leis linguísticas precediam de leis psicológicas. Outro adepto foi Wundt, que se distanciou um pouco de seu precursor. Para Wundt, qualquer fato linguístico, sem exceção, baseava-se em uma explicação constituída na psicologia individual sobre uma essência voluntarista. Dessa forma, em geral, para esses dois autores, a língua derivava do interior do indivíduo e, num ato individual, o indivíduo manifestava sua capacidade criadora de linguagem. Ademais, compreendiam que a língua só poderia ser explicada a partir da psicologia individual.

Contudo, para Bakhtin/Volochinov (2002) quem melhor representou as orientações desse pensamento filosófico-linguístico, na época, foi a escola de Vossler. A escola de Vossler, ao rejeitar o positivismo, considerava que “O motor principal da criação é o ‘gosto linguístico’, variedade particular do gosto artístico.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.75). Assim sendo, o que interessava ao linguista era o sentido artístico manifestado pela língua, daí sua concepção de língua essencialmente estética e artística.

Ainda assim, nem a escola de Vossler e nem os seguidores de Humboldt trabalharam com a linguagem considerando-a a partir de um movimento sócio-ideológico, como concebia

Bakhtin/Volochinov (2002). De acordo com estes autores, o subjetivismo individualista esteve ligado ao Romantismo, um movimento que se voltou contra elementos linguísticos estrangeiros e a influência que esses elementos exerceram sobre as categorias do pensamento. Para o Círculo, foram os românticos os primeiros a tentarem reorganizar uma reflexão sobre a atividade mental em língua materna, sendo que estes acreditavam que a atividade mental em língua materna era a base do desenvolvimento da consciência e do pensamento.

Bakhtin/Volochinov (2002) destacam que o pensamento filosófico-linguístico do subjetivismo individualista não representou de forma adequada os estudos da filosofia da linguagem, pois toda atividade de expressão, que envolve o conteúdo a ser manifestado e a objetivação externa, é formada por um mesmo material cuja caracterização se dá pela expressão semiótica no meio social. À vista disso, “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.112, grifos do autor). Desta forma, o Círculo nos aponta que essa orientação não abordou adequadamente o pensamento filosófico-linguístico da época, visto que, para Bakhtin/Volochinov (2002) todo ato de enunciação é regulado por condições materiais da enunciação e não por um ato de enunciação monológico.

Já a segunda orientação, o Círculo de Bakhtin chamou de objetivismo abstrato e salientou que esteve associada aos estudos do Racionalismo e do Neoclassicismo. Segundo esta corrente, o motor central dos fatos da língua gira em torno do sistema linguístico, formado pelo *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais* da língua. São essas formas de elementos idênticos, marcados no curso da fala, que se reproduzem da mesma maneira e se tornam regulares para todos os falantes. É a *identidade normativa* que possibilita a unicidade de uma língua e seu entendimento pelo grupo de pessoas que fazem parte de uma mesma comunidade.

Para essa orientação, o sistema linguístico, concebido a partir da unicidade dos elementos da língua, não tem relação com a atividade de criação individual. “A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.78). Desse modo, o falante encontra em sua comunidade linguística um sistema já construído e qualquer tentativa de modificá-lo vai além dos limites da consciência individual. Ou seja, o que é apresentado ao indivíduo, no que se refere ao sistema linguístico, deve ser usado tal como estabelecido, e o que se afasta do que é determinado pela regra, considera-se erro.

Portanto, as leis que regem esse sistema não se submetem às leis da consciência individual, pois o falante está envolvido por um sistema linguístico que é determinado

socialmente. Todavia, é um sistema já organizado cuja abertura para qualquer modificação é inexistente. Bakhtin/Volochinov (2002) caracterizam as leis linguísticas dessa corrente como arbitrarias, visto que não possuem uma explicação natural ou ideológica e não há relação alguma entre a estrutura fonética da palavra e seu sentido. Nessa direção, Bakhtin/Volochinov ressaltam que

Fora da norma só há lugar para a transgressão, mas não para uma outra norma, contraditória (razão pela qual não poderia existir “tragédia” linguística). Se a transgressão não é percebida como tal e, por isso mesmo, não é corrigida, e se existe um terreno favorável para a generalização do erro (no caso considerado, este terreno favorável é a analogia), então este desvio torna-se a nova norma linguística. (Bakhtin/Volochinov, 2002, p.81).

Outro elemento defendido por essa orientação é a separação entre os aspectos sincrônicos e diacrônicos da língua, uma vez que não há ligação entre a lógica do sistema de formas linguísticas e a evolução histórica dessas formas. Neste viés, as reflexões mobilizadas pelo objetivismo abstrato não consideram nem o sujeito e nem a história, mas a língua em si mesma. As pressuposições do objetivismo abstrato são definidas por Bakhtin/Volochinov da seguinte forma:

- 1 A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
- 2 As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
- 3 As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
- 4 Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua: enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.82-83).

Como já mencionado, essa orientação tem base no racionalismo dos séculos XVII e XVIII e tece uma interface com o cartesianismo. Bakhtin/Volochinov (2002) ressaltam que essa ideia de língua convencional e arbitrária tem seu solo no território do racionalismo e foi desenvolvida, mesmo que de forma simplificada, pelos filósofos do Século das Luzes. De acordo com a corrente racionalista o que importa não é o elo entre signo e realidade, mas a união de cada signo dentro do próprio sistema, daí a ideia de sistema fechado.

O principal representante dessa orientação foi o linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure. Conforme Bakhtin/Volochinov (2002) quem melhor articulou as ideias do



objetivismo abstrato foi Saussure, ao expor de forma clara e rica o pensamento dessa segunda orientação. Saussure vai além e estabelece uma distinção entre língua e fala. Segundo o suíço, a linguagem não pode ser o objeto da linguística: “É impossível, se permanecermos no terreno da linguagem, fazer uma descrição dos fatos da língua. A linguagem não pode ser o ponto de partida de uma análise linguística” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 85), afirmou Saussure.

Saussure desenvolveu as famosas dicotomias saussurianas e dividiu a linguagem em língua e fala. O filósofo suíço descreveu a língua como um sistema linguístico abstrato onde tudo se mantém, já a fala compreendeu como o uso desse sistema pelo indivíduo. Dessa distinção entre língua e fala, Saussure se interessou pelo estudo da língua e não da fala, como objeto da Linguística. Nesse viés, declarou “[...] a *Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma.*” (SAUSSURE, 2006, p.271, grifos do autor). Outrossim, assegurava que somente a língua era passível de classificação e, portanto, o meio pelo qual a linguagem se manifestaria. Contudo, ao fazer a distinção entre língua e fala, delimita seu objeto e separa o social do individual, pois desconsidera aspectos sociais e históricos no qual a língua está inscrita. Já para Bakhtin/Volochinov (2002), não há como separar a língua da fala, visto que a fala está associada ao contexto de comunicação e, ao mesmo tempo, está ligada às estruturas sociais.

Como já apontado, ao questionar estudiosos que lhes antecederam e analisar as teorias filosóficas-linguísticas da época, as quais resultaram nas duas orientações já descritas e intituladas de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, Bakhtin/Volochinov (2002) apontam para uma nova perspectiva e apresentam sua própria concepção do que consideram ser o objeto da linguística. Para isso, estabelecem uma trajetória metodológica e descrevem importantes conceitos para compreensão do seu pensamento.

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2002) postulam um estudo das ideologias e afirmam que estas não se encontram na consciência individual, como alegaram outras correntes. Segundo esses autores, toda compreensão se define a partir de um material semiótico, estabelecido socialmente. Além disso, a consciência individual só consegue ser explicada a partir do intermédio do ideológico e do social. Sendo assim, “A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.35).

Na visão do Círculo bakhtiniano, o signo se constitui durante o processo de interação a partir da relação entre indivíduos socialmente organizados. Daí a ideia de signo estar vinculada às condições sociais e de interação em que a comunicação acontece. O resultado da interação torna possível uma modificação semiótica, por isso que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2002) a língua é sempre afetada pelas necessidades reais dos falantes e pelas interações produzidas entre eles, de modo que o contexto de comunicação, a cada troca verbal, determina as relações sociais instituídas entre os falantes, e vice-versa.

São os processos de troca que promovem o caráter evolutivo e contínuo da língua, os quais, segundo o Círculo, realizam-se através da enunciação. Conforme os autores, a enunciação resulta da interação de pelo menos dois indivíduos instituídos socialmente. O que determina as expressões semióticas, como já exposto, são as condições sociais em que tal enunciado é produzido, pois

[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista de seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.121).

Compreendemos, à vista disso, que é a interação social que definirá a forma de enunciação. Esta materializa-se através da palavra, que é a junção entre locutor e interlocutor. Bakhtin/Volochinov (2002, p.113) destacam que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” Todavia, ela não pertence a nenhum dos indivíduos, já que é uma construção social e pode variar a depender do grupo social, hierarquia social, entre outros aspectos sociais e históricos em que o indivíduo se encontra.

Na concepção bakhtiniana, a constituição fundamental da língua não é um conjunto abstrato de elementos linguísticos, nem a enunciação monológica isolada. A substância fundamental da língua consiste no *fenômeno social da interação verbal* que se dá por meio da enunciação. Isto posto, os autores propõem uma ordem metodológica para análise da língua:

- 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 124).

Bakhtin/Volochinov (2002) explicitam o caráter sócio-ideológico da linguagem afirmando a natureza social da língua e a interação social como efeito do processo da enunciação. Outrossim, asseguram-nos que a língua só é um sistema fechado e estável enquanto uma abstração científica; do contrário, a infinidade de práticas, resultante do seu uso, afirmam seu caráter instável e dinâmico. Logo, uma substância viva que se constitui nas interações concretas e não em atos individuais.

Por fim, resumem suas ideias a partir do que consideram o verdadeiro objeto da linguística em cinco proposições que seguem abaixo:

- 1 - A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
- 2 - A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
- 3 - As leis da evolução linguística não são as da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
- 4 - A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*.
- 5 - *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual é uma *contradição in adjecto*. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 127, grifos do autor).

Em relação a essas correntes, quanto à abordagem do subjetivismo individualista, Bakhtin/Volochinov (2002) salientam que a teoria da expressão latente a esta abordagem deve ser desconsiderada, uma vez que o centro de toda enunciação está situado no meio social e não no interior do indivíduo como defende esta corrente. Além disso, os autores concordam que o subjetivismo individualista está certo em sustentar que “as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa da língua.” (idem, 2002, p.123). Todavia, na visão do Círculo, essa corrente engana-se por não considerar a natureza social da enunciação e entender esta como o efeito do mundo interior do indivíduo, enquanto expressão desse mundo interior. O Círculo compactua com o subjetivismo individualista quando este diz que não se pode separar a forma linguística do seu conteúdo ideológico. Contudo, discorda que esse conteúdo ideológico possa ser resumido às condições do psiquismo individual.

Ainda, Bakhtin/Volochinov (2002) enfatizam que tanto o subjetivismo individualista como o objetivismo abstrato estão enganados em tomar a enunciação monológica como a base dos estudos da linguagem, visto que a enunciação é o produto da interação social. E, desse modo, “A enunciação individual (a ‘parole’), contrariamente à teoria do objetivismo abstrato,

não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica.” (idem, p.121).

Ao apresentar suas críticas às correntes do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, o Círculo inscreve-se em uma posição da filosofia da linguagem que difere da posição que essas abordagens se inscrevem. A abordagem bakhtiniana filia-se a domínios de saberes sustentados por uma perspectiva enunciativo-discursiva. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin apoia-se no fato de que a linguagem é efeito de interações sociais decorrentes de práticas discursivas, compreendendo-a como um processo em que o falante utiliza o sistema linguístico em determinadas esferas sociais.

Portanto, a abordagem sócio-histórica da linguagem defendida por Bakhtin/Volochinov (2002) concebe que a apropriação da linguagem se define a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas, sendo a enunciação como puro efeito da interação social. Compreendem, também, que a comunicação verbal só pode ser explicada em uma situação concreta de realização, uma vez que “A língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.124, grifos do autor). O que está em jogo no momento da enunciação não é a preocupação em estar refletindo sobre o sistema linguístico em si, mas em como orientar sua fala de acordo com o contexto de comunicação.

Diante disso, as considerações bakhtinianas se destacam no que se refere aos estudos da filosofia da linguagem, uma vez que suas reflexões trouxeram à tona uma nova maneira de enxergar o objeto *língua*, sendo que mais tarde suas obras constituíram as bases sobre as quais o ensino de língua se assenta: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo.

No funcionamento das formações imaginárias na sua relação com as determinações sociais-históricas-ideológicas, o Círculo ocupa um lugar discursivo legitimado que autoriza seus dizeres. Tais dizeres constroem uma imagem acerca do objeto língua, cuja imagem o ensino de LP se inscreve. Nos domínios de memória a que o Círculo se filia a língua é compreendida como um organismo vivo que se constitui nas relações sociais entre os interlocutores. À vista disso, constrói-se uma imagem de língua não como um *sistema abstrato de formas linguísticas* e nem como *a enunciação monológica isolada*, mas enquanto *um fenômeno da interação verbal*. Quanto ao imaginário de ensino de LP, as discursividades

apresentadas pelo Círculo de Bakhtin produzem determinados sentidos para esse ensino, os quais consideram a língua e o sujeito em seus aspectos sociais, históricos e ideológicos.

Algumas mudanças históricas, sociais e políticas que ocorreram no ensino de LP nas últimas décadas resultaram em uma nova forma de se pensar a noção de língua(gem), e, conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa (LP) na educação básica do nosso país. Estudiosos do século XX, ancorados especialmente no arcabouço desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin, problematizaram essas transformações e reuniram reflexões acerca do objeto língua e questionamentos acerca do ensino de língua. A seguir, propomos observar os saberes sobre língua que atravessam o ensino de LP, através dos dizeres de alguns linguistas, visto que, como ressalta Orlandi (2002), a profissionalização do linguista se constitui ao passo que a Linguística se eleva ao estatuto oficial e no ensino ocupa um lugar fundamental. Dito de outro modo, como consequência da luta de classes, o linguista passa a ocupar o lugar de quem possui o conhecimento científico sobre a língua e, desta forma, é autorizado a dizer como esse saber deve ser praticado em sala de aula.

Como já dito, a Linguística passa a ter maior visibilidade após a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959, uma vez que o trabalho do gramático perde a importância que tinha no século XIX e a Linguística passa a ser a responsável pelo conhecimento científico sobre a língua. De acordo com Orlandi (2013),

Após a imposição da NGB, por decreto, a Linguística adquire prestígio (científico) perante a Gramática. Com a elaboração de sua metalinguagem, a Linguística produz um efeito – no plano do conhecimento da língua – sobre a Gramática tal como era concebida no século XIX. (ORLANDI, 2013, p.218).

Diante disso, para nossa pesquisa, o lugar da Linguística e o papel do linguista são significativos para pensarmos nos rumos do ensino de LP em nosso país, que foram influenciados pelas perspectivas advindas do Círculo. Alguns linguistas com notoriedade no ensino de língua, especialmente, no Estado do Paraná são leitores do Círculo de Bakhtin e filiam-se a redes de memória semelhantes ao do Círculo, no que se refere ao objeto língua. A seguir, propomos desenvolver algumas ideias levantadas por esses autores no que diz respeito às concepções de língua que atravessam o ensino de LP e qual a proposta de ensino de língua que se apresenta nas Diretrizes Curriculares Estaduais. Tais autores são: João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti, Carlos Franchi e Marcia Mendonça.

### **2.1.2 Leitores do Círculo de Bakhtin no Brasil**

As considerações dos autores que versam a seguir são leitores do Círculo de Bakhtin e fundamentam as bases teóricas das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa. Como já exposto, somente Carlos Franchi não se encontra no aporte teórico das DCE, porém, elabora importantes reflexões sobre o ensino de gramática. O professor João Wanderley Geraldi atua nas áreas dos estudos bakhtinianos e no ensino de língua portuguesa. Tal autor busca refletir sobre o conjunto de aspectos que constituem a proposta de ensino de LP. Sírio Possenti apresenta discussões significativas sobre o ensino de gramática nas aulas de LP. Juntamente a Possenti, encontra-se Franchi, que centra seus estudos no ensino de gramática, expondo os tipos de gramática que constituem o ensino de LP. E quanto à autora Marcia Mendonça, apoiada em Geraldi, discute sobre um novo olhar de ensino de gramática, a Análise Linguística. Tais autores defendem o interacionismo linguístico como base teórica para o ensino de língua portuguesa.

#### **2.1.2.1 Joao Wanderlei Geraldi**

No decurso dos estudos da linguagem, o ensino de LP e os estudos linguísticos foram influenciados, principalmente, por três concepções de língua: língua(gem) como expressão do pensamento; língua(gem) como instrumento de comunicação; língua(gem) como forma de interação, considerada, também, em sua historicidade. Essas diferentes concepções de língua(gem) implicam variadas abordagens para o ensino de língua. Compreendemos, dessa forma, que o ensino de LP das últimas décadas é circunscrito em três grandes modelos de língua, os quais apresentamos a seguir.

O professor e linguista João Wanderley Geraldi ([1984] 2003), em um artigo publicado em seu livro *O texto na sala de aula*, destaca o estudo da LP a partir do trabalho com a leitura, produção textual e análise linguística tendo como enfoque central o texto. Nesse artigo, intitulado *Concepções de linguagem e ensino de Português*, Geraldi tece questões a respeito do ensino de língua materna e as concepções de língua que correspondem, ao seu ver, às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; e a linguística da enunciação.

Para ele, essas três correntes linguísticas correspondem respectivamente às três concepções de língua mencionadas a seguir:

- A linguagem é expressão do pensamento: essa concepção, ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

- A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, [1984] 2003, p.41).

Segundo Geraldi ([1984] 2003), a *linguagem como expressão do pensamento* é aquela em que se acredita que há regras e que estas devem ser seguidas para o bom funcionamento da língua. Saber a língua é dominar o conjunto de regras e as normas gramaticais para seu bom uso. O imaginário de língua presente nessa concepção filia-se a redes de memória em que se considera que quem domina a norma padrão sabe falar e escrever corretamente conforme os princípios determinados pela gramática tradicional. De acordo com essa concepção, são essas regras que organizam as normas gramaticais do falar e escrever *bem*, que estão ligadas aos estudos linguísticos tradicionais, também chamados de gramática normativa ou tradicional. Essa noção de língua esteve por muito tempo relacionada ao fato de que ensinar língua era sinônimo de ensinar gramática normativa.

Na concepção *linguagem como instrumento de comunicação*, a língua é compreendida como um código e tem a função de transmitir uma mensagem entre um emissor e um receptor. Em relação ao ensino de LP, constrói-se um imaginário de que a língua é um objeto já construído, logo, o professor a ensina como um conteúdo fixo a ser transmitido, e não como algo a ser construído durante as relações sociais. Nesse sentido, o que se destaca no ensino é um trabalho que abrange emissor e receptor do texto, a mensagem a ser transmitida, o código a ser utilizado e o canal.

Já a *linguagem como forma de interação* é a que as DCE se embasam e, portanto, a partir da qual se espera que os professores de LP atuem. Nessa concepção, Geraldi ([1984] 2003) ressalta que a língua nos permite mais do que uma simples transmissão de informações entre os falantes, pois é considerada o meio pelo qual acontece a interação humana. Além de que, tal concepção contempla o caráter sócio-histórico e ideológico da linguagem. Com relação ao imaginário de língua que perpassa essa concepção, os saberes filiam-se a redes de memória em que a língua deixa de ser vista como um sistema fixo de regras e passa a ser concebida como o efeito da interação humana. Esse pensamento ancora-se nos pressupostos de Bakhtin já discutidos acima e propõe uma maneira diferenciada de enxergar e estudar o objeto língua.

A concepção em que Geraldi se inscreve é esta última. Essa concepção filia-se a domínios de saberes em que a linguagem é compreendida como o lugar de constituição das relações sociais e dos sujeitos. Geraldi ([1984] 2003) enfatiza que essa perspectiva concebe a linguagem como forma de interação entre os falantes. Quanto à instrução da LP, essa concepção provoca um ensino marcado pela língua em uso e o estudo do texto determinado pela interação social. Nesse viés, de acordo com Geraldi

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. [...] No ensino de língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, [1984] 2003, p.42).

Em relação às outras concepções, Geraldi ([1984] 2003) aponta para sua ineficácia, visto que não consideram o meio social em que os falantes estão envolvidos. As abordagens que não veem a língua como interação social privilegiam, no ensino de LP, atividades de metalinguagem, de análise da língua e de descrição gramatical, ou seja, atividades que se resumem em aprender conceitos, descrever e classificar frases e palavras soltas e isoladas. Compreendemos que a abordagem que se interessa pelo ensino da metalinguagem é denominada pelo autor de ensino tradicional e filia-se a domínios de saberes diferentes nos quais Geraldi se inscreve. Ao identificar-se a determinado domínio de saber e apresentar críticas à abordagem tradicional de língua, o linguista ocupa um lugar na ciência linguística, mais especificamente, na linguística da enunciação, que tem suas bases nos estudos propostos pelo Círculo de Bakhtin.

As reflexões de Geraldi ([1984] 2003) são de grande importância no que se refere ao discurso sobre o ensino de LP, uma vez que retoma e ressignifica saberes que constituem o interdiscurso em cujas redes de memória se inscreve o discurso do sujeito-professor de língua. Do mesmo modo, retoma saberes que constituem as discursividades que atravessam o ensino de LP das últimas décadas. O texto de Geraldi aqui apresentado recupera nos jogos de força sentidos já estabilizados para o que é língua e como ela foi e deve ser ensinada. Tais sentidos filiam-se a diferentes imaginários de língua, resultado das diferentes concepções que constituem o ensino de língua. Há, desse modo, diferentes memórias que se entrelaçam e constituem os saberes já construídos para o ensino de LP.

Tais considerações possibilitam-nos observar que os discursos sobre concepção de língua que atravessam o ensino de LP deslizam, movimentam-se e (re)significam saberes. Essas concepções de língua são resultado das mudanças que ocorreram no ensino e são determinadas



por condições de produção sócio-históricas e ideológicas. Como consequência dessas mudanças, temos uma nova concepção do que é ensinar língua e, deste modo, um novo imaginário de língua e de ensino de LP, que institui uma outra memória no interdiscurso do sujeito-professor. Dito de outro modo, a linguagem como efeito da interação verbal é considerada a atual tendência de ensino e surgiu na tentativa de buscar uma ruptura com o ensino tradicional, dessa forma, emerge, nos jogos de força, uma nova discursividade, filiada a novos domínios de saberes.

### 2.1.2.2 Sírio Possenti e Carlos Franchi<sup>28</sup>

À medida que se tem como objeto de estudo a língua, precisamos, também, considerar a gramática dessa língua. Estudiosos que ocupam um lugar legítimo para dizer a respeito do ensino de gramática no Brasil são os linguistas Sírio Possenti e Carlos Franchi. Possenti, em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), mobiliza reflexões sobre o ensino de LP na educação básica. Franchi (2006), em seu livro *Mas o que é mesmo “Gramática”?*, apresenta variados textos para se pensar a situação da língua na escola.

Em relação à obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Possenti (1996) desenvolve um conjunto de teses vigentes em linguística, sobre as quais apresenta algumas possíveis justificativas. Trataremos de apenas cinco dessas teses<sup>29</sup>, pois acreditamos que são essas as proposições que melhor se adequam com nossa pesquisa no que se refere ao ensino de gramática. As discursividades textualizadas por Possenti e Franchi encontram-se em um dado momento sócio-histórico e ideológico em que se configuram rupturas em relação às discursividades advindas de uma memória sustentada por um ensino de base gramatical normativo.

Na primeira tese que selecionamos, Possenti destaca que “*o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p.8, grifos do autor). Para o linguista, o domínio do português padrão equivale ao conhecimento de determinado grau de aprendizagem da escrita e da leitura. Diante disso, presume-se que a escola faça um trabalho que vise preparar seus alunos para que consigam escrever e ler os mais variados tipos de textos. O autor acredita que a melhor maneira para que o grau de utilização eficaz da língua seja alcançado é escrever e ler frequentemente.

---

<sup>28</sup> Estes dois autores se encontram juntos pela proximidade que apresentam em relação ao ensino de gramática.

<sup>29</sup> As teses que selecionamos intitulam-se: O papel da escola é ensinar língua padrão; Damos aula de que a quem?; Todos os que falam sabem falar; Língua não se ensina, aprende-se; Ensinar língua ou ensinar gramática?

Quando se ensina língua portuguesa, Possenti (1996) esclarece que uma das questões a considerar é: *Damos aulas de que a quem?* Segundo o autor, há uma necessidade de se ter claro a concepção do que seja uma língua e do que seja uma criança, pois qualquer projeto bem elaborado precisa ter um nível de clareza dessas concepções. Concebe que esse nível de clareza pode ser encontrado em meia dúzia de textos, basta serem bem escolhidos e bem lidos.

Em relação à concepção de língua, o linguista alega que se nossas perguntas resultarem em respostas divididas em *certas* ou *erradas* e que, se essas perguntas estiverem fundamentadas apenas em dicionários e gramáticas, essa concepção de língua não se adequará a realidade do mundo. Quanto à concepção de criança, questiona-se: *como nós pensamos que os homens aprendem?* De acordo com Possenti (1996), nem tudo se aprende de forma igual, logo, cabe ao professor criar as estratégias conforme as necessidades que vão surgindo em sala. Ademais, “ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula.” (POSSENTI, 1996, p.12).

No que se refere à tese *Todos os que falam sabem falar*, o autor argumenta que há um preconceito histórico, cultural e social no que concerne à forma de falar diferente do outro. Devido às diferenças nas línguas, há grupos que consideram a variação linguística do outro como um defeito ou um erro, daí vem a ideia de que *os outros não sabem falar*. Acrescenta também, que existe uma compreensão de que se eu falo de forma diferente daqueles que são os modelos de desempenho linguístico, eu também acabo persuadido de que não sei falar. Porém, vale destacar que cada falante diz de acordo com o contexto em que nasce e está inserido, logo, fala segundo seus dialetos. Distintos costumes linguísticos não indicam que uns saibam falar e outros não. Em vista disso, Possenti (1996) afirma: *todos os que falam sabem falar*. Para o autor, saber falar equivale a conhecer uma língua e, em consequência, conhecer uma gramática. Todavia, saber uma gramática não significa memorizar regras, saber gramática significa ter “o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente uma língua.” (POSSENTI, 1996, p.18).

As crianças, desde muito cedo, aprendem a falar. Isto posto, a tese *Língua não se ensina, aprende-se*, torna-se adequada para a reflexão posta. Conforme o linguista, não se ensinam<sup>30</sup> as línguas às crianças, especificamente, a partir de exercícios de completar lacunas, separar sílabas e etc. O ensino da língua deve se efetivar a partir de uma prática significativa, isto é, apoiado no uso concreto e contextualizado da linguagem, uma vez que alicerçado nessa prática, o sentido se constitui. Nesse viés, “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*.”

---

<sup>30</sup> Possenti se refere aqui ao ensino cujo conjunto de atividades se dá, tipicamente, na escola.

[...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 1996, p.30, grifos do autor).

Na última tese selecionada por nós, *Ensinar língua ou ensinar gramática?* Possenti (1996) sublinha que os professores têm que ter claro em suas aulas que ensinar uma língua e ensinar a gramática dessa língua, são domínios diferentes e não podem ser vistos de forma equivalente. Enfatiza que “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel na escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para se uso efetivo.” (POSSENTI, 1996, p.35).

Possenti (1996) salienta que ao mencionar discordâncias acerca da forma que a gramática é ensinada na escola, não significa que almeje uma escola somente prática, sem discussões a respeito de questões sobre a língua. Para ele, supor isso seria contraditório, visto que refletir sobre a língua é algo presente na vida dos falantes, então não tem motivo para não debater sobre. Contudo, deve-se reestruturar a discussão alterando as prioridades no ensino: é mais válido refletir sobre os preconceitos linguísticos do que mobilizar uma análise sintática, afirma Possenti (1996). Todo conhecimento gramatical que se mostra inócuo, que não agrega à vida do cidadão, não se apresenta como significativo na aprendizagem dos estudantes.

O lugar de linguista ocupado por Possenti, a partir do qual são materializadas discussões relevantes tanto no meio acadêmico como no espaço escolar, envolto por formações imaginárias, afetadas pelas formações ideológicas, produz determinada imagem de ensino de gramática e de ensino de língua. Tal imagem apresenta um deslocamento da abordagem de base gramatical para uma perspectiva sociointeracionista. Tanto Geraldi como Possenti, no momento de escrita de suas obras, encontravam-se em condições de produção em que ocorriam mudanças no ensino de LP, resultado da leitura das primeiras obras do Círculo de Bakhtin pelo meio acadêmico. As imagens projetadas por Possenti (1996) apresentam críticas a esse ensino de base tradicional, diante disso, emerge nas suas discursividades outra memória que se materializa via interdiscurso e constitui sentidos que perpassam o ensino de LP.

Na segunda parte do seu livro, Possenti (1996) propõe uma reorganização e discussão para alterar as prioridades estudadas em sala de aula, apresentando três tipos de gramática: gramática normativa; gramática descritiva e gramática internalizada, e aponta, de forma geral, um panorama desse ensino. O linguista acredita que em primeiro lugar deve-se discutir sobre os objetivos de aprendizagem dos alunos, além da relação entre a disciplina de LP e o ensino de língua.

O autor sugere que é necessário saber o que é gramática, uma vez que devido às diferentes maneiras de conceber tal estudo acerca do objeto língua, seu conceito é controverso. Prosseguindo, propõe compreender gramática como um *conjunto de regras*. Entretanto, a compreensão *conjunto de regras* também apresenta várias formas de ser entendida, daí parte seu trabalho ao distinguir os três tipos de gramática.

Baseando-se na ideia de conjunto de regras, Possenti (1996) divide tal expressão em: 1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; 2) conjunto de regras *que são seguidas*; 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

A gramática normativa é compreendida como o conjunto de regras que devem ser seguidas. Essa gramática refere-se ao fato de que os leitores devem *aprender a falar e escrever corretamente*. Para ter esse domínio da fala e da escrita, os falantes precisam conhecer um conjunto de regras, que se bem compreendido e dominado, resulta no uso da norma padrão. Caso contrário, se os usos divergirem da norma padrão, considera-se erro. Franchi (2006) define essa noção de gramática como:

[...] o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006, p.16, grifos do autor).

Franchi (2006), em seu livro *Mas o que é mesmo “Gramática”?*, ao trazer exemplos de avaliações feitas por professores de LP, questiona-se sobre o que seria *gramática, regras gramaticais e saber gramática*. Em suas observações constata que a maioria das avaliações elaboradas pelos professores fundamentam-se numa concepção de gramática normativa, pois muitos separam a língua entre modalidade culta e modalidade vulgar; o modelo de comparação são os escritores, os quais são considerados os que realmente *sabem usar uma língua*; saber falar e escrever bem corresponde, assim, a obedecer às normas estabelecidas por essa gramática.

Nos jogos de força que representam as formações imaginárias, concebemos que essa concepção de gramática produz uma imagem de língua como um sistema autônomo e fechado, uma língua completa e perfeita cujo domínio se dá através da gramática normativa, uma vez que é essa a gramática responsável pelas normas do bem falar e bem escrever, ou seja, pela norma padrão.

Quanto à segunda concepção - a gramática descritiva, corresponde ao conjunto de regras que são seguidas. Conforme Possenti (1996) é essa a gramática que instrui o trabalho do linguista, cujo objetivo é *descrever e/ou explicar as línguas como são faladas*. Esse trabalho

envolve explicitar as regras empregadas pelos falantes. Porém, como a norma legitimada nem sempre corresponde aos usos e também devido às constantes mudanças que ocorrem na língua, pode-se encontrar divergências entre as regras estabelecidas segundo a gramática normativa e as que são materializadas pelo falante. Dessa maneira, se a gramática normativa continua apresentando regras que são pouco seguidas ou nem mais utilizadas pelos falantes, irrompe essa divergência.

De acordo com Franchi (2006), a gramática tradicional não é formada somente por normas, mas também por elementos de descrição, os quais permitem falar da língua e descrevê-la tal como funciona. Nesse sentido, define a gramática descritiva como:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

“Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Enfim, tanto Possenti (1996) como Franchi (2006) ressaltam que essa gramática não objetiva apontar erros, mas observar como diferentes formas linguísticas são mobilizadas por diferentes grupos de pessoas, seja por motivos sociais, culturais e econômicos. Uma gramática descritiva não tem intenção prescritiva, apenas descreve as línguas como são faladas por diferentes grupos de pessoas. Entretanto, embora essa gramática não aponte erros, há uma resistência em relação à certas expressões e colocações que diferem das formas utilizadas pelas pessoas cultas. Por exemplo, ao comparar os usos de “eles puseram”, “eles pusero” e “eles pôs”, para Possenti o gramático descritivista não está preso em apontar erros, mas em descrever como essas formas são utilizadas por diferentes grupos de pessoas. No entanto, observa que há uma certa resistência diante dessas formas, uma vez que acredita que essas formas linguísticas não são usadas por pessoas cultas, deste modo, afirma que “o critério de correção não é linguístico, mas social.” (POSSENTI, 1996, p.45). O imaginário que atravessa essa concepção visa compreender como uma língua funciona em um dado momento, a partir da análise e descrição de suas regras.

A terceira e última concepção de gramática explicitada por Possenti (1996) é a internalizada. O linguista compreenda-a como um conjunto de regras que o falante domina a partir das relações sociais. Os enunciados desenvolvidos pelos falantes que se tornam recorrentes são identificados como pertencentes a uma língua. Ao reconhecer tais enunciados como pertencentes a uma língua, o autor afirma que é plausível que na mente dos falantes haja

conhecimentos que foram internalizados a partir das relações sociais que tornam possível essa compreensão.

Como já apontado por Possenti (1996), Franchi (2006) também defende que desde muito cedo, qualquer criança que tem acesso à linguagem aprende e desenvolve habilidades que a tornam capazes de utilizar adequadamente o sistema de regras, cujo resultado é a construção da gramática de sua própria língua. Outrossim, também ressalta que todo falante dispõe de uma gramática interna, isto é, todo falante já tem interiorizado sua gramática a partir de suas experiências linguísticas. Em vista disso, Franchi descreve que a

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.  
“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006, p.25).

Franchi (2006) enfatiza que a gramática é efeito da práxis e se apresenta num processo de manifestação verbal realizado e reconhecido pela comunidade linguística de que o falante faz parte, pois é na interação social que o sujeito entra em contato com o sistema linguístico, apropria-se desse sistema e utiliza-o conforme suas condições contextuais. Portanto, as representações imaginárias, efeito das formações ideológicas que perpassam essa concepção, constroem sentidos trabalhados por uma memória de língua que se constitui nas relações sociais entre os falantes. Isto é, considera-se a língua em uso, efeito das práticas discursivas em que o falante se insere, como já vimos nos estudos do Círculo de Bakhtin.

Possenti (1996), ao refletir acerca de tais concepções de gramática, tece um esboço prático da maneira que considera a mais adequada de se ensinar gramática. Primeiramente, propõe que a prioridade nesse ensino deva partir da ordem inversa em que as concepções foram expostas, ou seja, recomenda priorizar a gramática internalizada em detrimento das outras duas. O mais importante no ensino de gramática é que o aluno, por meio das relações sociais, tenha contato e consiga dominar o maior número de regras. Consequentemente, isso oportunizará ao estudante diferentes formas de expressar-se em diferentes contextos sociais.

No ensino de gramática é fundamental ter como objetivo a “[...] prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação. Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua — e gramática.” (POSSENTI, 1996, p.57). Para o autor, pensar o ensino nessa perspectiva pode até parecer paradoxal, porém, tal compreensão de ensino não abrange aprender nomenclaturas, análise sintática e morfológica de uma forma

descontextualizada da realidade do aluno. Em conformidade com Staub (1992 apud Britto, 1997, p.107) “todo ensino deve ser gramatical, já que saber gramática não significa dominar nomenclatura, saber regras, regrinhas e exceções; saber gramática é saber concatenar, combinar, criar de acordo com regras interiorizadas.” Dito de outro modo, os autores destacam que o aluno deve ser exposto ao maior número possível de experiências linguísticas, principalmente na variedade padrão, pois na visão de Possenti (1996), esta é a prioridade no ensino de gramática. Ao invés de falar sobre a língua, deve-se experienciar seus usos em diferentes variedades linguísticas.

Portanto, considerando as concepções propostas, Possenti defende como fundamental “[...] a língua como conhecimento interiorizado.” (1996, p.57). Segundo o autor, não se ensina a gramática internalizada porque o aluno já sabe, mas prioriza o conhecimento internalizado enquanto possibilidade de reflexões linguísticas. Assim, a língua não pode ser compreendida como uma forma de tradução e exteriorização do pensamento ou somente como mera transmissão de informações, a língua deve ser vista como um meio de praticar ações e agir sobre seu interlocutor. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 1998, p. 23).

Conforme Franchi (2006), nesse nível de trabalho com a gramática o aluno não precisa necessariamente conhecer uma gramática, enquanto *sistema de noções*, mas ter a capacidade de dominar um conhecimento gramatical interiorizado, o qual permite compreender a sintaxe de sua língua, bem como suas regras. Ou seja, “basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica.” (FRANCHI, 2006, p. 94).

A escola, ao ter como função possibilitar o acesso da língua culta ao aluno, deve propiciar ao estudante o contato e, de modo sequente, o entendimento dos mais variados recursos linguísticos através de práticas significativas. Seguindo a prioridade, em segundo lugar encontramos a gramática descritiva. Para Possenti (1996), a proposta fundamenta-se no domínio linguístico de escrita do aluno e visa descrever as regras que são utilizadas nas diferentes variações linguísticas. Ao caracterizar tais regras, o professor pode estabelecer com os estudantes uma comparação entre as diversas possibilidades de construções daquele mesmo enunciado. Por exemplo, o aluno diz: “nós foi pescar”, um trabalho a partir da gramática descritiva seria descrever as regras que são mobilizadas por tal falante, em que condições e etc. Ao mesmo tempo, o professor pode propor outras formas de falar a mesma coisa, salientando

as regras que regem essas outras normas linguísticas. Ao refletir acerca desses exemplos e pensar em qual poderia encaixar-se com a norma culta, o professor já estaria realizando um trabalho na perspectiva da gramática normativa.

O linguista recomenda falar em verbo, sujeito, pronome, mas que essas terminologias não sejam cobradas, uma vez que a partir de situações de uso da língua, o aluno passaria a dominá-las. Como ressalta Possenti (1996), toda produção do aluno é resultado do que ele já sabe, isto é, a gramática internalizada. Dessa forma, conforme o professor e pesquisador Britto, “o ensino de Gramática não visa fazer com que o sujeito decore uma nomenclatura, mas que domine procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar suas possibilidades de uso.” (BRITTO, 1997, p.125).

Na direção das discussões desenvolvidas por Geraldi, Possenti e Franchi, concebemos que os sentidos se constituem a partir do trabalho da memória do ensino de língua portuguesa sob um viés bakhtiniano, sendo esta considerada a abordagem mais adequada para o ensino de língua. Essa memória inscrita pela atual tendência de ensino passou, também, a constituir o interdiscurso do sujeito-professor e produziu deslocamentos no ensino de LP. Como efeito desses deslocamentos, a língua passou a ser vista como um fenômeno social da interação verbal e o trabalho com a língua em sala de aula passou a concentrar-se nas práticas de seu uso efetivo.

### **2.1.2.3 Marcia Mendonça**

No que diz respeito à reflexão sobre a língua e à caminhada do ensino de LP, a professora Marcia Mendonça recorre aos estudos de Geraldi ([1984] 2003), o qual propôs uma nova forma de conceber o ensino da língua, especialmente no que concerne à gramática. Esse ensino vigente se deu por meio do que Geraldi denominou como análise linguística, doravante AL. Pensando nisso, apresentamos a seguir como surgiu o termo análise linguística, com que objetivo foi proposto, bem como a diferença entre uma análise gramatical e uma análise linguística.

Para tecermos sobre a questão da análise linguística, apoiamo-nos nos estudos da professora Márcia Mendonça (2006). Tal pesquisadora, assim como o Círculo de Bakhtin, Geraldi e Possenti, está presente nas referências bibliográficas das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa. Mendonça (2006) contribuiu para a construção desse documento, mais especificamente, no que se refere ao trabalho com a análise linguística. A professora, em um artigo intitulado *Português no ensino médio e formação do professor*, move uma discussão explicitando as diferenças entre o estudo da gramática e a AL. Além disso,



apresenta o objetivo da AL, juntamente com exemplos de atividades que poderiam ser feitas a partir dessa análise.

A questão da análise linguística iniciou-se em meados dos anos 80. Nessa época já estava altamente presente no ensino de LP estudos que privilegiavam atividades da língua em uso. No entanto, o ensino de gramática numa perspectiva tradicional ainda era muito forte em sala de aula. Em virtude disso, a autora afirma que, naquele momento, foi imprescindível *uma revisão crítica dessa prática*, debatendo a respeito dessa perspectiva de ensino da língua. Nessa discussão surgiu a proposta da AL com argumentos de que a gramática normativa apresentava incoerências teóricas. Isto posto, a AL emerge contrapondo os estudos gramaticais.

Na época em que essas reflexões vieram à tona, já se falava no uso do texto como práticas sociais significativas e não mais em palavras e frases soltas e isoladas, dessa forma, a AL surge como uma alternativa de analisar as inadequações apresentadas nesses textos. Para Mendonça (2006), apesar desse estudo ter sido um marco para o ensino de LP, não ocorreram mudanças consideráveis no ensino de gramática. Sem dúvida, houve aqueles que aderiram a essa nova perspectiva, embora a realização do ensino da gramática normativa no viés tradicional ainda esteja bastante presente na prática do professor.

Nessa mudança de concepção, “O termo *análise linguística* [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.” (MENDONÇA, 2006, p.205, grifos da autora). O termo foi lançado por Geraldi pela primeira vez em 1984 no artigo *Unidades básicas do ensino de português*, do livro *O texto na sala de aula* ([1984] 2003), na tentativa de ir contra as práticas tradicionais do ensino de gramática e com o objetivo de fixar um novo paradigma para o ensino da língua.

Geraldi (1996) tece uma crítica em relação ao estudo da gramática tradicional afirmando que as análises, a partir dessa abordagem, seriam “(...) respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser ‘o que se tem para estudar’, sem saber bem para que apreendê-los.” (Geraldi, 1996, p.130). Ainda assim, Geraldi não sugere que a gramática seja extinta das salas de aula; com a AL acredita-se no estudo da gramática num viés diferente, isto é, que o objetivo nas aulas de LP passe a ser outros.

Esse novo viés implica, também, a assumir determinada concepção de língua, pois é tal concepção que direcionará a prática docente. A AL condiz com uma concepção sociointeracionista de língua, cuja finalidade é “refletir sobre elementos e fenômenos

linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem.” (MENDONÇA, 2006, p.206). Para melhor ilustrar a diferença entre a análise gramatical e a análise linguística, apoiamo-nos na tabela elaborada por Mendonça (2006). Vale esclarecer que essa tabela, nas palavras da autora, *tem propósitos ilustrativos*. Portanto, seu enfoque é o de apresentar o que usualmente é observado e, por isso, pode ser que não abranja a multiplicidade de práticas utilizadas em sala pelo professor.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

--	--

(Fonte: MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207).<sup>31</sup>

Neste quadro comparativo fica visível o deslocamento de sentidos que ocorreu entre esses dois domínios de saberes. Dessa forma, como afirma Geraldi ([1984] 2003), a utilização do termo análise linguística não veio apenas para sugerir uma nova terminologia. Essa abordagem propõe, além do ensino de questões tradicionais da gramática, a ênfase no texto, enquanto prática social, para que o aluno, ao elaborar uma produção textual, atinja seus objetivos. O que se almeja com a AL é uma reflexão dos usos linguísticos e não uma classificação desses usos, dito de outro modo, “[...] uma reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

O retorno às discursividades dos autores que versam sobre o ensino de língua possibilita-nos mapearmos os diferentes imaginários de língua e de gramática que atravessam o ensino de LP, efeito dos diferentes domínios de saberes que compõem esse ensino. Do mesmo modo, conseguimos observar que houve deslizamentos, deslocamentos, (re)significação de sentidos entre esses domínios, efeito de condições de produção de mudanças que ocorreram na língua e no ensino de língua portuguesa. Os imaginários de língua e de ensino de língua que emergem nas discursividades das diferentes concepções de língua e de gramática constroem determinadas imagens para o ensino e para o papel do professor de LP. Compreendemos, nessa perspectiva, que as representações imaginárias filiam-se a redes de memória que constituem o ensino de LP, isto é, domínios de saberes aos quais as DCE e o sujeito-professor se identificam.

## **2.2 O lugar oficial legitimado a dizer sobre o ensino de LP no Estado do Paraná**

Nesta seção buscamos discutir a respeito das representações imaginárias que constituem o lugar legitimado e autorizado a dizer sobre o ensino de LP, no Estado do Paraná. Referimo-nos às Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE, as quais constroem uma determinada imagem de ensino e de professor de LP. Esta imagem é sustentada por uma memória construída socialmente e ideologicamente, que ampara os dizeres oficiais. Identificada

---

<sup>31</sup> Esta tabela faz referência ao Ensino Médio, no entanto segue os mesmos parâmetros de ensino para o Ensino Fundamental II, e encontra-se nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II a fim de ilustrar a diferença que há entre as duas perspectivas.

às atuais tendências de ensino da língua, tal imagem projeta discursivamente posições para o ensino e para o professor de LP.

A construção desse documento deu-se, principalmente, devido à ruptura conduzida pelo Círculo de Bakhtin e outros autores em relação às correntes e concepções que até então eram consideradas o escopo teórico dos estudos da linguagem e do ensino de línguas. No tocante à criação das DCE-LP, especificamente, a atual perspectiva veio contribuir com uma nova concepção de língua e de gramática para o ensino de LP, que antes tinha como domínio as ideias do estruturalismo e do normativismo.

Apresentamos, a seguir, um panorama geral de como as DCE constroem sua concepção de língua, revisitando na fonte a teoria em que a diretriz se ancora, isto é, as ideias do Círculo de Bakhtin. Além disso, nos dedicamos aos princípios da concepção de gramática adotada pela diretriz, ampliando/discutindo com as reflexões encetadas por Geraldi ([1984] 2003), Possenti (1996), Franchi (2006) e Mendonça (2006). A fim de articular os estudos desses autores com o que propõem as DCE, bem como compreender a imagem que se projeta do objeto língua, do ensino e do professor de LP, buscamos analisar o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de LP que atravessa(m) esse documento e se embasa(m) nesses autores citados. Pretendemos, portanto, observar o modo como um documento oficial de ensino filia-se a determinados domínios de memória que constituem os dizeres desses autores e produzem certos sentidos sobre o objeto língua.

Para prosseguir, lançamos as seguintes questões: Quais os saberes que perpassam o documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná? Quais são os discursos dominantes em relação ao ensino de LP e ao ensino de gramática? Quais os domínios de memória que emergem nas formulações do documento, considerando as diferentes concepções e representações de língua que compõem o ensino de LP? Quais os sentidos que ressoam acerca do ensino de língua materna, língua nacional e língua oficial?

As DCE, como já ressaltado, surgiram fazendo frente a outras correntes da época que tinham como alicerce uma concepção estruturalista e normativista de língua. A diretriz do Estado do Paraná ancora-se numa concepção de língua viva, dialógica e em contínuas transformações, com destaque para o uso das práticas de linguagem como a matriz da prática pedagógica. Essa noção de língua coaduna com os estudos de Bakhtin/Volochinov (2002), portanto, compreendemos que o imaginário de língua que constitui essa concepção filia-se a redes de memória que concebe a língua como um organismo vivo e determinada pelas relações

sociais estabelecidas pelos falantes, caracterizando as múltiplas atividades que seu uso possibilita.

A perspectiva de língua adotada pelo documento denomina-se interacionismo. Em nota explicativa, as DCE esclarecem o que entendem por Interacionismo: “Bakhtin (1999) defende uma concepção histórico-discursiva de sujeito, para ele, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. O aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles.” (PARANÁ, 2008, p. 47). O ensino nessa concepção deixa de ter como foco o aprendizado de regras gramaticais, abrindo espaço para uma proposta que trabalha com a oralidade, a leitura e a escrita numa perspectiva dialógica e discursiva.

O documento concebe a língua a partir de um viés histórico e em constantes transformações, uma vez que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999<sup>32</sup> apud PARANÁ, 2008, p.46). Nessa concepção constituem-se sentidos trabalhados por uma memória de língua que não se fecha em sua estrutura, pois está em constante movimento de transformação.

Nos fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes, as proposições do documento reiteram o imaginário de língua viva e compreendem a linguagem como fenômeno social, já que é vista como fruto da necessidade de diferentes interações. Para tanto, novamente mobilizam Bakhtin/Volochinov (2002) para sustentar qual a verdadeira substância da língua.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, apud PARANÁ, 2008, p. 49).

Nesse ponto, entre outros, o documento não especifica o que compreende por enunciado e enunciação<sup>33</sup>. A não definição de alguns conceitos-chave da teoria bakhtiniana pressupõe que o interlocutor se inscreva nos mesmos domínios de saberes do documento. Porém, a inscrição do professor pode levá-lo a filiar-se a outros domínios de saberes distintos dos domínios sustentados pelo Círculo, uma vez que as formações discursivas não têm fronteiras definidas e nem são homogêneas. Ou seja, constituem-se, também, pelo atravessamento de diferentes redes

---

<sup>32</sup> BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

<sup>33</sup> Para nota de esclarecimento, a não explanação de alguns conceitos faz parte da construção desse documento. Selecionamos apenas alguns excertos que servem de indicativo para confirmar isso.

de memória, as quais resultam na constituição heterogênea de uma FD, no que diz respeito ao atravessamento de discursos e saberes. Dessa maneira, essa não definição por parte das DCE produz um vazio e abre margem para outras leituras, asseguradas por uma outra memória que constitui o interdiscurso do sujeito-professor. Vale citar Magalhães e Mariani (2010, 397), as quais destacam que “a inscrição na linguagem não nos possibilita perceber o vazio que a habita e que possibilita o processo de subjetivação.” Em outras palavras, em nossa leitura, na materialização de suas discursividades o documento deixa escapar que para ele os únicos sentidos possíveis para as noções de enunciado e enunciação seriam esses a que se filiam. Pelo efeito da indeterminação ou da não saturação (PÊCHEUX, 1975), compreendemos que o documento se dirige aos professores como se todos se identificassem às mesmas redes de memória. Além disso, entendemos que o efeito da indeterminação produz sentidos que buscam colocar a compreensão dessas noções como sendo algo evidente e igual para todo e qualquer sujeito. Contudo, conforme a AD, os sentidos não são únicos e completos, podem sempre tornar-se outros.

Embora encontrarmos essas lacunas na leitura do documento, observamos que na maioria dos trechos analisados, o imaginário de ensino de LP das DCE filia-se a redes de memória em que ressoam sentidos de um trabalho no qual a práxis do professor esteja em conformidade com o exposto pelo Círculo de Bakhtin. Ou seja, é essencial que o professor considere os usos da língua como resultado dos processos de interação entre os falantes e, a partir daí orientar sua atividade em sala. Para as DCE, compreender a língua nesse viés significa levar em conta questões históricas e sociais em que o falante se encontra.

De acordo com o documento, o produto da interação entre os falantes é a palavra. Com base nas ideias de Bakhtin/Volochinov (2002), segundo as DCE, a palavra está repleta de fios ideológicos e é o alicerce de todas as relações sociais. Entendem-na como um campo em miniatura onde diversas vozes contraditórias entre si se confrontam, ocasionando choque ou confluência de valores sociais. Além disso, o documento concebe a palavra como o efeito da relação entre forças sociais. À vista disso, inscrevem-se em domínios de saberes cuja língua é compreendida como uma entidade heterogênea, uma atividade dialógica, um lugar de conflitos que reconhece também a ordem do equívoco.

Tendo em vista o que já foi exposto sobre concepção de língua, o documento reitera seu entendimento enquanto prática que se realiza em diferentes circunstâncias histórico sociais.

Nesse viés, as DCE têm como conteúdo estruturante<sup>34</sup> da disciplina de LP *o discurso como prática social*. A diretriz concebe o conceito de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, tendo sua origem a partir de um posicionamento responsivo diante outros textos; discurso como toda atividade comunicativa entre interlocutores; e discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva.” (BAKHTIN, 1997<sup>35</sup>, apud PARANÁ, 2008, p.63). Consoante às DCE, portanto, é fundamental ter uma compreensão de discurso enquanto uma maneira diferente de contemplar e estudar a língua, pois a língua é, em sua essência, uma substância viva, atravessada por princípios ideológicos, cercada pelos falantes e suas atitudes e amparada pelo contexto em que a enunciação se realiza.

Tal entendimento de discurso resulta num trabalho preciso com a língua. Segundo as DCE:

**SD2:** A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal. (PARANÁ, 2008, p.63).

De acordo com a diretriz, a atividade com a língua na disciplina de LP tem como objeto de estudos os gêneros discursivos<sup>36</sup>. Por intermédio dos gêneros, é primordial que o professor desenvolva um trabalho englobando a leitura, a escrita e a oralidade que proporcione ao aluno uma análise crítica do tema a ser trabalhado no texto, bem como seus princípios ideológicos.

Essa SD que textualiza o trabalho com a língua apoia-se nos estudos bakhtinianos. O trabalho com os gêneros discursivos possibilita considerar a linguagem em uso nas suas mais diversas práticas sociais. Percebemos, também, uma preocupação com gêneros de maior exigência na sua elaboração formal, ou seja, a questão da forma atravessa esse discurso de modo muito forte, ainda. Deste modo, atém-se mais à organização da superfície textual do que a outros elementos que participam juntamente na constituição de sentidos no texto.

Sabemos que um dos principais objetivos da escola é elaborar um trabalho que visa o uso da norma culta da língua. Concordamos com esse propósito, no entanto, é fundamental que saliente aos alunos que a construção de sentidos também tem relação com o processo de interpretação do texto, em condições de produção específicas, uma vez que a produção de

---

<sup>34</sup> “Entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula.” (PARANÁ, 2008, p.62).

<sup>35</sup> BAKHTIN, M. (Volochinov). Problemas da poética de Dostoievski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

<sup>36</sup> “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

sentidos não se refere apenas às características estruturais do gênero, ou ao seu uso mais ou menos formal. Assim sendo, parece-nos que dar ênfase apenas aos gêneros de maior exigência formal, a preocupação acaba sendo somente com uma organização mais estrutural da língua. Diante disso, apaga-se a inscrição da língua em um processo histórico, político, social e ideológico, contudo, “É porque a história se inscreve na língua que esta significa.” (ORLANDI, 1996, p.70). Isto é, a produção de sentidos não está nas características dos gêneros em si ou na sua organização mais ou menos formal, mas na relação da materialidade linguística com a materialidade histórica.

Em outra sequência discursiva recortada do documento materializa-se o trabalho com a língua nas aulas de LP:

**SD3:** Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes. (PARANÁ, 2008, p.48).

Observamos, nesta formulação, que a diretriz filia-se aos domínios de saberes que correspondem às ideias de Bakhtin/Volochinov. Como os autores sublinham, o aprendizado é efeito da realidade fundamental da língua, ou seja, da interação social, considerando o enunciado em seu contexto sócio-histórico e ideológico. À vista disso, o professor precisa considerar o contexto sócio-histórico em que o aluno está inserido, a fim de incluir os saberes necessários ao uso da norma padrão.

À vista disso, nos questionamos: Quais são os saberes necessários ao uso da norma padrão? Dominar um conjunto de regras? Em nossa leitura, a SD3 produz sentidos de que é responsabilidade da escola criar estratégias para que o aluno aprimore suas aptidões linguísticas, tendo como ponto final desse aprimoramento o domínio da norma padrão da LP. Pensando nas noções de língua imaginária e língua fluida já descritas no capítulo primeiro, observamos que o documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná evidencia o ensino da língua imaginária, uma vez que preconiza o ensino da norma padrão, isto é, a norma da escrita. A língua fluida é considerada, contudo, apenas como um ponto de partida. O que se privilegia no ensino de LP é o acesso à norma padrão: a língua imaginária que os gramáticos determinam a partir de regras de uso dos que são considerados os bons escritores. Isto é, no ensino de LP propaga-se um modelo idealizado de língua.

O apagamento da língua fluida justifica-se no documento pela idealização da norma padrão como uma variante de prestígio. Esse imaginário está fortemente presente no ambiente



escolar e há, desse modo, nos jogos de força sentidos já cristalizados para o que é língua e como ela deve ser ensinada. Há o reconhecimento das variantes linguísticas como legítimas, mas

**SD4:** Cabe, entretanto, reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma. (PARANÁ, 2008, p.66).

Nessa SD ressoam sentidos que produzem um imaginário do aprendizado da norma padrão da LP como uma norma de prestígio. A expressão é fator de agregação social e cultural produz um efeito de sentido que homogeneiza a língua e idealiza que é somente com o domínio dessa norma que o aluno pode alcançar o prestígio social e cultural na língua. Em contrapartida, essa afirmação nos leva a tais questionamentos: por que a variedade que o aluno carrega consigo é estigmatizada? E, sendo por isso, é considerada inferior à norma padrão? Compreendemos que o documento produz condições e fornece as balizas para que o sujeito-aluno se inscreva historicamente e ideologicamente nos sentidos legitimados pela língua do Estado, enquanto uma unidade, um padrão, um ideal nacionalista. Essa inscrição do sujeito-aluno não é a de reconhecer, legitimar *seus* sentidos, mas justificar os sentidos impostos e idealizados pelo Estado, legitimando o processo de identificação do sujeito-aluno com esse ideal de língua. O Estado *legitima* esse processo de identificação e, por meio da escola, fornece as condições para que o sujeito-professor e o sujeito-aluno constituam-se nesse lugar de unidade concedido à língua.

Pensando em alguma resposta para nossos questionamentos, chegamos a um entendimento de *língua* como um espaço de luta: luta de saberes, luta de vozes, luta de estratos sociais, efeito da luta de classes. Nos jogos de força que constituem as FDs, há sentidos já cristalizados que se tornam evidentes para o sujeito, tal qual é o caso da norma padrão como fator de agregação social e cultural. Sendo a norma padrão associada à variedade falada pela classe dominante, é considerada, nos jogos de força, a que tem mais poder (poder político, poder linguístico, poder econômico, etc) e, por isso, passa a receber o título da norma de prestígio. Deste modo, como efeito da luta de classes, a norma padrão passa a assumir um lugar discursivo de poder na relação do sujeito com sua língua, silenciando outras variedades.

Portanto, a textualização do ensino de LP materializado pelas DCE aponta para um sujeito em condições de aprender a norma padrão da LP, a fim de se tornar um cidadão crítico e ativo na sociedade em que está inserido. O ensino da norma padrão é legitimado através de discursos como: é direito de todos os cidadãos; uma sociedade justa e igualitária; a norma

padrão como uma norma de prestígio, silenciando ao sujeito-aluno sentidos outros que o constituem. Com a finalidade de que possa tornar-se cidadão da/na língua portuguesa, coloca-se o ensino da norma padrão como uma necessidade, um bem precioso aprender essa norma. No esforço de legitimar, evidencia-se o ensino dessa norma e apaga outras variedades, na tentativa mesma de estabilizar sentidos e construir uma unidade e um ideal de língua. Como bem destaca Pfeiffer (2000):

Igualdade imposta que apaga a diferença, que produz o efeito de incapacidade: já que todos são iguais, os que podem mais, podem porque são mais capazes. Sentidos que circulam pelo sujeito escolarizado, pelo lugar do bem-dizer, da língua normalizada, que apontam para a incapacidade do lugar do mal-dizer. (PFEIFFER, 2000, p.12).

No processo de legitimação da língua, outro ponto levantado pelas DCE é a apresentação do ensino de LP como uma *obrigação* e uma *dívida* que a escola tem com o povo brasileiro. A justificativa da dívida legitima o ensino da língua portuguesa ao cidadão brasileiro:

**SD5:** [...] é possível constatar a origem e a trajetória da dívida que, ainda hoje, a escola, notadamente a pública, tem para com o povo brasileiro: ensinar a ler e a escrever com a proficiência necessária e de direito àqueles que nasceram no universo da Língua Portuguesa falada no Brasil e necessitam dela como um instrumento legítimo de luta e posicionamento, para que, de posse desse instrumento, possam assumir uma postura de cidadãos ativos na sociedade brasileira. (PARANÁ, 2008, p.39).

O Estado, por meio da escola, um Aparelho Ideológico, instaura uma política de unidade que visa uniformizar as falas do povo brasileiro, cuja justificativa se dá por intermédio da ideia de dívida que a escola tem com o cidadão brasileiro. É a LP *falada* no Brasil, mas enquanto um instrumento legítimo vinculado à um ideal nacionalista de língua. Após a colonização do Brasil, a língua do colonizador passou a ser considerada *a língua* do Estado brasileiro e, na busca por uma identidade nacional, idealizou-se um modelo de língua para o Brasil. Há indícios de que no início do século XIX a LP do Brasil se aproximava da LP de Portugal, contudo, hoje não há referências dessa aproximação, no entanto, pressupomos que esse ideal de língua é efeito de resquícios da língua de Portugal presentes no português brasileiro, uma vez que se defende um padrão de língua numa sociedade linguisticamente heterogênea, como é o caso da sociedade brasileira.

A LP, vista como um instrumento legítimo de luta e posicionamento, produz sentidos que perpassam uma concepção de língua como instrumento, sendo os domínios de saberes que o documento se filia atravessados por diferentes redes de memória. Além disso, essa formulação ressoam sentidos que constrói um imaginário de que essa língua é própria do nosso país; é a

língua em que o sujeito deve se inscrever para poder lutar e se posicionar como um cidadão crítico e ativo. Compreendemos, dessa maneira, que tal luta e tal posicionamento devem estar vinculados ao dizer da norma padrão da LP, pois como resultado da luta de classes, é essa a norma designada como de prestígio e o lugar legítimo que o sujeito pode tornar-se um cidadão brasileiro.

A LP é caracterizada como parte da identidade do povo brasileiro e de sua nação, sendo que a identidade do povo brasileiro e sua nacionalidade brasileira se constituem mediante um conjunto de elementos, dos quais a língua que falamos é concebida como um aspecto identitário brasileiro. Uma identidade linguística que nos foi imposta sem valorizar de fato os povos que aqui viviam, cujo efeito resulta nas implicações que o ensino de LP tem enfrentado hoje, especialmente, com o preconceito linguístico diante das variedades linguísticas presentes no Brasil. Portanto, observamos que há uma tentativa de uniformização da língua em um país constituído por uma heterogeneidade linguística, silenciando as inúmeras maneiras de inscrição do sujeito em diferentes línguas e variedades, efeito da luta de classes.

Nesse sentido, a escola instaura um “problema”, isto é, o não domínio da norma padrão, e propõe solucioná-lo a partir do acesso a essa norma a todos. O Estado, no papel de primar pela igualdade, inicia uma *intervenção* que se materializa por meio do ensino de LP. Essa intervenção, pois, pressupõe uma falta, uma dívida do Estado com o povo brasileiro: o não domínio da norma padrão da LP pelo cidadão brasileiro. Tal falta possibilita-nos as seguintes paráfrases:

**SD5’**: Os alunos brasileiros não dominam a norma padrão da LP;

**SD5’’**: O domínio da norma padrão é uma maneira de se tornar um cidadão ativo na sociedade;

**SD5’’’**: Para se tornar cidadão, todos precisam dominar a norma padrão.

Quanto à SD5’, entendemos que sim, os alunos brasileiros não dominam a norma padrão da LP. Todavia, não são só os alunos que não dominam a norma padrão, mas ninguém a domina. Primeiro, pensando o que nos diz Faraco (2008) em relação à norma padrão, considerando-a como uma variedade criada para garantir a uniformização e sendo um construto abstrato, não se trata, portanto, de uma questão de domínio ou não. Diferente é a norma culta, a qual Faraco (2008) considera como uma variedade comum, corriqueira em um determinado espaço e tempo sócio-histórico; é a norma que os letrados utilizam em situações mais monitoradas de usos da língua. Em segundo lugar, em AD a língua é constituída por sua opacidade e incompletude, desse modo, é impossível dominar algo que escapa ao sujeito. Outrossim, concebemos que, necessariamente, o sujeito saber a língua em seus registros mais formais não o tornará um

cidadão ativo e crítico, ou seja, saber a língua e ser cidadão não possuem uma relação direta de causa e efeito, visto que tornar-se cidadão, como é materializado no documento, é apenas uma ilusão de que todos dispõem dos mesmos direitos e deveres. Saber a língua produz um efeito de ilusão de que o cidadão poderá lutar e se posicionar de forma igualitária numa sociedade desigual. Esse falso debate faz retornar, novamente, à questão da luta de classes.

Consoante as palavras de Pfeiffer (2000),

A questão da *norma* nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua, instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização. A língua normatizada não é da ordem do “ser”, mas do “dever ser”. Este *dever ser* vai ganhando sentidos, a partir do século das luzes, filiados a uma ideia de igualdade não só nacional, que permite construir a ideia de nação, mas também de igualdade cidadã. Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, em outras palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à ideia de igualdade linguística: todos *devem poder* adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). *Dever poder* passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso mas não aprendem. Retomo: a igualdade é tirânica. Pois ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade ela também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder: ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos “outros”, os incapazes. (PFEIFFER, 2000, p.28, grifos da autora).

Outro ponto que nos chamou a atenção na escrita do documento é a LP tomada indistintamente como língua nacional e língua materna. Pfeiffer (2005) salienta que há muitas situações discursivas que retomam na memória discursiva o efeito de coincidência entre língua materna e língua nacional. Um exemplo disso se faz presente nas diretrizes:

**SD6:** Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. (PARANÁ, 2008, 49).

As DCE referem-se ao ensino da língua portuguesa como o ensino da língua materna. Retomando o que já foi dito no capítulo primeiro acerca das noções de língua materna e língua nacional, nos perguntamos: se a língua materna é efeito de aspectos culturais, linguísticos, sociais e históricos e o aluno adquiri-a a partir desses aspectos, por que, então, aprender na escola o que o aluno já sabe? Não seria, ao invés de língua materna, ensinar a *língua nacional*? Depreendemos que no documento a materialização da expressão *língua materna* desliza para o significante de *língua nacional*, visto que língua materna não se ensina, pois, o aluno já sabe. Desde que é sujeito e se inscreve no mundo é tomado por sua língua materna.

Em nossa leitura, homogeneizar e idealizar um certo domínio da LP e tomar a língua indistintamente como língua oficial, nacional e materna, é fruto da busca pela consolidação e construção de uma unidade linguística nacional brasileira, isto é, um ideal nacional de língua. A construção de um espaço para a língua brasileira – a língua portuguesa se dá através da determinação de uma unidade linguística legitimada e estabelecida pelo Estado. É essa busca pela unidade linguística brasileira que toma a LP como sendo, ao mesmo tempo, a língua materna e a língua nacional do nosso país.

As DCE, por meio das discursividades analisadas, deixa escapar que a escola, através das aulas de LP, ocupa um lugar que tem como função regular as práticas linguísticas a partir da idealização de um imaginário de língua única, isto é, a língua nacional e a língua materna enquanto língua portuguesa. Esse imaginário de língua comum, em condições historicamente estabelecidas, propõe um modo de solucionar e esconder as incoerências sociais, efeito da luta de classes. No caso do ensino de LP, os documentos propõem seu ensino como língua nacional através das aulas de língua materna, enquanto uma alternativa de aprimoramento linguístico do aluno. As DCE destacam que:

**SD7:** É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (PARANÁ, 2008, p.38).

A escola, especialmente, a pública, regulada pelo Estado, coloca-se como sendo seu papel manter homogênea a imposição e o uso da Língua Portuguesa. Dessa maneira, recorre ao ensino de LP como sendo o ensino da língua materna. As DCE materializam em seu discurso que a partir do aprimoramento e dos usos da língua, o aluno aprende a ter voz, isto é, só é considerado cidadão à medida que se inscreve na língua portuguesa instituída pelo Estado. O imaginário de língua hegemônica é sustentado pelo aprendizado da LP enquanto língua materna, como a forma de interagir e usar a língua em instâncias públicas e privadas, e como forma de garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. Esse imaginário de língua que atravessa nosso país resulta num apagamento da historicidade, do político e do efeito de segmentação próprio das línguas. Quando falamos língua portuguesa esquecemos que os países que foram colonizados por Portugal têm sua própria língua, historicizada e normatizada, como é o exemplo da língua brasileira.

A norma legitimada pela escola, do modo como é apresentada, coloca-se como exterior ao sujeito-aluno, uma vez que a língua acaba sendo esvaziada de sentidos, sentidos que não fazem sentido, a não ser o sentido de tornar-se cidadão ativo em uma sociedade dita democrática. Essas discursividades produzem sentidos que apontam para os lugares instituídos à língua, ao ensino da LP, ao professor de LP e ao aluno que nela se insere para tornar-se cidadão. Tais discursividades são afetadas pela memória de língua que perpassa esses sentidos e que constitui o interdiscurso sobre o ensino de LP.

Entendemos, deste modo, que os discursos do documento não são a origem de determinados sentidos acerca da língua; eles são os lugares de produção da memória da língua enquanto objeto de ensino de LP, que busca pela unicidade. Essa memória aponta para a constituição de determinados sentidos para o que seja ser um cidadão brasileiro; ser um cidadão ativo; e possuir o domínio da norma padrão. À vista disso, o saber *sobre* a língua e o domínio da língua é dita como necessária para que a educação seja igualitária a todos. Diante disso, nas palavras de Pfeiffer (2000),

Eu diria que assumir o papel de professor da língua materna (o profissional, na sua inscrição na ordem do político e não apagado como um missionário) pressupõe estar na administração deste confronto entre os limites do sistema formal da língua e os limites das possibilidades históricas do dizer de cada sujeito. Para que este confronto tenha espaço é preciso que os instrumentos de gramatização de uma língua se deem como instrumentos e não como a língua em si. Quando a gramática, o dicionário, os manuais de redação, são tomados como a língua em si, este confronto é apagado, negando-se a possibilidade do movimento do sujeito. O sujeito fica imobilizado no efeito do sistema formal enquanto fechado e acabado, intransponível: seu único gesto possível é o da repetição formal ou empírica. Para que o gesto de interpretação se dê, para que os sentidos se inscrevam historicamente é preciso deixar acontecer o confronto entre o sistema formal e as possibilidades históricas do dizer do sujeito.” (PFEIFFER, 2010, p.52).

Após desenvolvermos a respeito da concepção de língua a que a diretriz se filia, bem como o modo como compreende o ensino de LP, buscamos, nesse momento, observar a que concepção de gramática o documento se identifica. No que concerne ao ensino da gramática, a diretriz visa mobilizá-la por meio do trabalho com a análise linguística. A esse respeito, uma dúvida se instaura: e agora, ensinar gramática ou análise linguística?

No decorrer da história dos estudos linguísticos, antes da legitimação da Linguística como ciência, não havia uma diferenciação clara entre gramática e linguística. O que predominava no ensino da língua com os estudos gramaticais era a valorização de uma língua, consagrada de prestígio, em detrimento de outras, consideradas inferiores. Com o avanço dos estudos linguísticos, iniciou-se uma crítica dos linguistas sobre o trabalho dos gramáticos, principalmente, em relação aos conceitos de regra, norma e uso, pois os gramáticos

reconheciam e descreviam apenas a norma padrão da língua, desconsiderando as variações linguísticas.

Em nosso entendimento, um ponto indispensável para este estudo é a diferença entre prescrição e descrição linguística. Quando os gramáticos prescreviam uma língua, faziam julgamentos de valor a determinadas variações linguísticas, visto que tomavam apenas um uso como *correto*. Todavia, se o objetivo é descrever como de fato os enunciados são ditos, em qualquer variação linguística, os conceitos de regra, norma e uso são outros. As regras e as normas passam a ser concebidas como os usos das diferentes variedades linguísticas. Segundo Faraco (2008, p.166), “não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias.”

Quanto ao documento, as DCE ressaltam que não estão recomendando que os professores excluam o estudo gramatical normativo e que deixem de passar regras gramaticais para os alunos, pois compreendem que a língua consiste a partir de uma gramática e de um léxico<sup>37</sup> (PARANÁ, 2008, p.53). No entanto, enfatiza que o professor deve ter ciência da diferença entre regras de gramática e a aprendizagem de nomenclaturas e classificações.

Com base em Antunes (2003), o documento salienta que as regras “servem para orientar o uso das unidades da língua, são normas.” (PARANÁ, 2008, p.53). Já as nomenclaturas não são regras de utilização da língua, mas questões que envolvem atividades metalinguísticas. Dito de outro modo, atividades de definições e classificações de elementos linguísticos com base numa teoria gramatical. No que diz respeito ao ensino de aspectos linguísticos, a diretriz aponta que o professor precisa privilegiar as normas de uso da língua, já que são elas que estabelecem tais usos. Nesse sentido, as DCE asseguram que

**SD8:** O estudo dos conhecimentos linguísticos, sob esse enfoque, deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso das unidades da língua, de como elas são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem. (PARANÁ, 2008, p.54).

Nesse ponto, concebemos que o documento prioriza o caráter descritivo da língua, pois enfatiza que o professor precisa levar o aluno à reflexão sobre as normas dos usos, ou seja, deve privilegiar as normas que são usadas, os usos que são enunciados em determinado contexto e em determinada comunidade linguística. Deste modo, entendemos que os sentidos que ressoam nessa discursividade filiam-se aos domínios de saberes que têm como base uma concepção de

---

<sup>37</sup> Toda língua é regida por regras que orientam os usos das diversas variedades linguísticas. Portanto, toda variedade possui sua gramática que é conhecida e mobilizada pelos falantes de uma dada comunidade.

língua enquanto efeito da interação social, e uma concepção de gramática com ênfase na gramática internalizada, pois considera a reflexão dos usos da língua.

Faraco, em seu livro *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós* (2008), salienta que o conceito de norma foi formulado por Eugenio Coseriu, em 1950, e surgiu na tentativa de abordar a heterogeneidade constitutiva da língua. Segundo Faraco (2008), para Coseriu a norma não representa o que *se pode dizer* (prescrição linguística), mas sim o que *já foi dito e se diz* (descrição linguística) em determinada comunidade. Dessa forma, Faraco conceitua norma como “determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala.” (FARACO, 2008, p.35). Em outras palavras, refere-se à norma como algo comum, habitual em uma comunidade linguística. Faraco (2008) sublinha que a norma culta designa os fenômenos linguísticos corriqueiros decorrentes dos usos dos falantes letrados, em situações mais monitoradas de fala e escrita. Quanto à norma padrão, não considera uma variedade da língua, mas um modelo criado para assegurar a uniformização. À vista disso, afirma: “a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata” (idem, p.73).

No documento não encontramos uma distinção entre norma culta e norma padrão, visto que coloca as expressões norma padrão e norma culta<sup>38</sup> numa equivalência, não distinguindo suas diferenças. As DCE afirmam que a aprendizagem na disciplina de língua visa:

**SD9:** [...] aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANA, 2008, p.54).

Dito isso, supomos que a referência que o documento faz à norma padrão dirige-se aos usos cultos da língua portuguesa, pois na leitura dessa diretriz fica claro que é indispensável que o aluno tenha contato com as diferentes variedades linguísticas e, principalmente, com a norma padrão, que é considerada a norma de prestígio. No entanto, é indispensável que tal diretriz tenha cuidado quando mobiliza o termo norma padrão sem especificá-lo, pois é necessário combater “o caráter excessivamente artificial do nosso padrão; é a concepção de padrão como uma camisa de força e todos os preceitos daí advindos.” (FARACO, 2008, p.77). Compreendemos, desta forma, considerando o que diz Faraco (2008) sobre norma padrão e

---

<sup>38</sup> Faraco (2008, p.105) ressalta que “Ao se abordar a questão da língua portuguesa no Brasil, certamente um dos temas mais interessantes é esquadrihar os complexos caminhos que nos levaram a construir um fosso profundo entre a norma culta e a norma padrão, ou seja, entre o que os letrados usam em sua fala monitorada e o que se codificou como modelar para a escrita.”



norma culta, que há um deslize de sentidos no significante *padrão*, cujo efeito de paráfrase entre as noções norma padrão e norma culta se inscrevem numa mesma memória. Contudo, em nosso entendimento, filiam-se a domínios de saberes diferentes e, diante disso, irrompe o equívoco na língua, pois o material significante dessas noções não se sobrepõe. Portanto, o documento propõe uma mudança no ensino da língua, mas continua filiando-se a domínios de saberes que evidenciam uma única norma de prestígio e um ideal de língua.

Além disso, a formulação *aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos* nos chamou a atenção no que se refere ao uso da locução sublinhada. De acordo com princípios da gramática normativa<sup>39</sup>, a expressão de maneira a é classificada como uma locução conjuncional subordinativa consecutiva, na qual a segunda oração subordina-se a primeira. Propiciar o acesso às ferramentas sujeita-se ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, isto é, o acesso às ferramentas é uma consequência da causa do aprimoramento. Deste modo, em nosso gesto de leitura, primeiro o aluno aprimora seus conhecimentos linguísticos. (Como? Não fica explícito na linearização do excerto). E somente depois tem acesso às ferramentas de expressão e compreensão. Quando, na verdade, oportunizar o acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos em diferentes situações de interação social levará o aluno a aprimorar seu conhecimento linguístico. Assim sendo, nesse ponto materializa-se uma divergência em relação ao que dizem os autores já citados, isto é, que o conhecimento linguístico é efeito da interação social e o aprimoramento linguístico é consequência dessa interação.

Mais à frente, no tópico intitulado *Análise linguística e as práticas discursivas*, a diretriz tem como objetivo abordar os conhecimentos linguísticos-discursivos dos alunos. As DCE compreendem que os estudantes chegam à escola com o conhecimento da língua, o qual foi internalizado durante as experiências sociais e, ao se apropriarem desse conhecimento, o mobilizam para reflexão dos usos linguísticos que empregam na língua. As expressões sublinhadas assinalam processos de paráfrases que apontam para deslizamentos de sentidos da abordagem gramatical para a atual tendência de ensino. Em outras palavras, o trabalho com a língua deve partir da análise linguística, situada em práticas discursivas. Mediante o conhecimento internalizado a partir da interação social, os alunos se apropriarão desse

---

<sup>39</sup> Achamos importante ressaltar que em algumas de nossas análises estamos considerando como um dos funcionamentos possíveis em nosso processo de análise a gramática normativa, uma vez que não somos contra seu uso, apenas não achamos adequado quando esta se realiza de forma exterior ao contexto sócio-histórico de um enunciado.

conhecimento para reflexões e aperfeiçoamento dos usos linguísticos. Os processos de paráfrases observados acima filiam-se a domínios de saberes sustentados por uma concepção sociointeracionista.

A diretriz não visa o abandono de reflexões gramaticais, apenas privilegia a língua em seu enfoque linguístico-discursivo. É imprescindível que o professor de LP oportunize aos alunos a observação e a elaboração de hipóteses sobre o uso da língua por meio da leitura e escrita de diferentes textos. Acredita-se que, a partir destas atividades, o aluno consiga ter clareza de como a língua funciona e, desse modo, possa aprimorar sua competência textual. Ademais, para o documento, em conformidade com Geraldi (2003), Possenti (1996) e Franchi (2006), a aprendizagem de nomenclaturas gramaticais e a construção de regras devem ser feitas, mas somente após a interação do aluno com o texto. A partir disso, temos:

**SD10:** Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. (PARANÁ, 2008, p.61).

Nesta discursividade, nosso gesto analítico está voltado às formulações sublinhadas, diante das quais, em nossa leitura, precisamos promover um olhar crítico, propondo alguns deslocamentos. Primeiro, nos perguntamos: O que o documento compreende por um *bom* texto? O que delimita um bom texto, isto é, que parâmetros são utilizados para compreender o que é um *bom* texto? Perante qual perspectiva? À vista disso, como analista que somos, precisamos colocar em evidência tais questionamentos, a fim de dar visibilidade à relação do aluno com sua língua. Tal visibilidade proporcionará que a língua materna do aluno seja, também, considerada lugar de discussão e inscrição do sujeito, uma vez que, como salienta Payer (2009), ao ensinar a língua oficial, tomada nessa diretriz indistintamente como língua nacional e língua materna, a escola promove o apagamento da língua que o aluno já conhece, desvalorizando seu trajeto de relação e inscrição em sua língua materna.

Além disso, nessa SD observamos o efeito do atravessamento de diferentes redes de memória na FD que constitui o documento, uma vez que, embora o ensino deixe de ser visto a partir de exercícios tradicionais, há uma preocupação expressiva em relação à estrutura e organização do texto. Há uma atenção maior com categorias mais formais, posto que o aluno deve compreender como um texto é organizado, como os elementos gramaticais estão

interligados, entre outros aspectos. Essa discursividade ressoa uma memória que se identifica com uma concepção mais tradicional de língua.

Outro elemento que nos chamou a atenção é a segunda formulação sublinhada na SD10 no que se refere à análise da adequação do discurso. Concebemos que o que está em jogo não é a adequação ou não do discurso a determinados elementos, mas que efeitos de sentido a textualização daqueles elementos linguísticos produz no discurso. Portanto, essa discursividade deixa escapar no fio do discurso uma compreensão de língua completa. Como se o sujeito tivesse controle sobre o que diz e ao utilizar os recursos linguísticos que possui, adequa seu discurso a finalidade pretendida. Contudo, o sujeito para a AD não tem controle sobre os efeitos de sentido em seu discurso, ou seja, as ideias defendidas pelo autor em um texto, por exemplo, podem não ser compreendidas por seu interlocutor da forma como pretende que sejam. Nesse viés, vale citar Pfeiffer (2010):

Desse modo, por exemplo, seria de extrema importância que em sala de aula, ao se trabalhar com diferentes instrumentos pedagógicos como os manuais e os jornais, se levasse em conta as diferentes materialidades discursivas que conformam diferentes sentidos e portanto diferentes lugares para os sujeitos. Trabalhando produtivamente com a diferença, esfacela-se com a evidência da língua como unívoca, transparente, com a evidência da universalidade das verdades, com a evidência de um só lugar de leitura e autoria, de um só possível gesto de interpretação. A prática de leitura é uma prática de linguagem que é simbólica: sujeito e sentidos constituem-se juntos. Desta perspectiva, não é possível entender a leitura como decodificação mais ou menos eficiente de acordo com a capacidade do leitor: ler é uma prática de construção de sentidos e de sujeitos. (PFEIFFER, 2010, p.58).

Contemplamos que as discursividades que constituem as DCE identificam-se, em sua maior parte, com dizeres filiados a domínios de memória materializados por uma concepção sociointeracionista de língua, com ênfase em uma concepção de gramática internalizada. Em relação às atividades de gramática, salientam que todas as abordagens podem ser praticadas em sala de aula, no entanto, deve-se priorizar sempre a língua em uso. O documento apresenta alguns tipos de gramática<sup>40</sup> que considera parte das questões pedagógicas e afirma que todas podem ser seguidas, mas não esclarece se uma perspectiva tem maior importância que outra, apenas ressalta, novamente, que a ênfase é na língua em uso. Mas que uso? O uso padrão ou o

---

<sup>40</sup> • *Gramática normativa*: estuda os fatos da língua culta, em especial da língua escrita. Considera a língua uma série de regras que devem ser seguidas e obedecidas, regras essas do falar e escrever bem;  
• *Gramática descritiva*: descreve qualquer variante linguística a partir do seu uso, não apenas a variedade culta. Dá preferência à manifestação oral da língua;  
• *Gramática internalizada*: é o conjunto de regras dominadas pelo falante, é o próprio “mecanismo”;  
• *Gramática reflexiva*: volta-se para as atividades de observação e reflexão da língua. Essa gramática se preocupa mais com o processo do que com o resultado, está relacionada com as atividades epilinguísticas. (PARANÁ, 2008, p.78).

uso das mais diversas variedades linguísticas? Nesse ponto instaura-se um vazio que o professor precisa preenche-lo, e isso dependerá da sua inscrição a determinado domínio de saber.

A matriz do ensino de LP, de acordo com o documento, é o texto (oral e escrito) enquanto prática social. É a partir dele que os conteúdos gramaticais devem ser ensinados como parte da construção de sentido do texto, na escolha de uma ou outra unidade linguística, valendo-se de sua funcionalidade. Por isso as DCE justificam a relevância da possibilidade de valorizar todos os tipos de gramática. Por fim, estima-se que os recursos que a língua nos proporciona sejam utilizados com o intento de produzir determinados sentidos, abrindo caminhos para que seja possível “refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem.” (PARANÁ, 2008, p.79).

Mais uma vez: gramática ou análise linguística? Em nossa leitura e compreensão do documento acreditamos que a diretriz propõe a análise linguística como uma forma de se trabalhar com a língua em uso, contemplando todos os tipos de gramática. Todavia, como não explicita no fio do discurso conceitos básicos para uma melhor compreensão do todo, instauram-se brechas para que ora se privilegie somente a gramática normativa; ora somente o aprendizado de classificações e nomenclaturas gramaticais; ora se priorize apenas o ensino da norma culta da língua, desconsiderando outras variedades. Para fechar este capítulo, julgamos indispensável recorrer mais uma vez a Pfeiffer (2010),

Muito já se tem discutido e deslocado em relação às concepções de linguagem como código e instrumento de comunicação com que se trabalha nas escolas. As categorias do social, do histórico têm sido incorporadas sobretudo frisando a função de discriminação social da língua, defendendo que a língua culta é arbitrariamente valorizada em termos linguísticos. Porém este modo de trabalhar a linguagem recai a) na ideia de uma língua referencial, já que se há variantes, há um núcleo referencial e b) no trato do social e do histórico como elementos extra-linguísticos. Este é o deslocamento fundamental que o campo teórico da Análise do Discurso inaugura: o histórico, o social, o político, o ideológico não são exteriores à linguagem, não influenciam a linguagem a ser X ou Y, não corrompem a linguagem, não contribuem com a linguagem. Eles são constitutivos da linguagem. A linguagem só significa, simboliza, porque é constituída pelas ordens do histórico, do social, do político, do ideológico no sujeito, pelo sujeito, com o sujeito. Sujeito que não é subjetivo, da ordem do individual, da psicologia. Sujeito que para significar tem de estar na linguagem e, portanto, assujeitado desde sempre à ideologia. (PFEIFFER, 2010, p.58-59).

Face ao exposto, depreendemos que as DCE são um instrumento em que a escola, um Aparelho Ideológico do Estado, interpela o sujeito-professor por meio de um imaginário de língua e de ensino de LP a partir do domínio de uma norma padrão; de um ideal de língua; uma língua homogênea, que é tomada indistintamente enquanto língua materna, nacional e oficial do nosso país. Segundo Althusser, “a Escola (mas também outras instituições de Estado como

a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’ mas em moldes que asseguram *a sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da ‘prática’ desta.” (ALTHUSSER, 1992, p.22, grifos do autor). Portanto, o modo como a escola assegura essa dominação é mediante um discurso de igualdade para todos, cujo domínio se dá por meio do aprendizado da norma padrão da LP. Ainda que considere os usos da língua, como bem destaca o documento, o objetivo final é ensinar a LP a partir da norma padrão, enquanto uma língua que possibilita acesso ao estatuto de cidadão e enquanto uma disciplina que viabiliza as balizas para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

### CAPÍTULO III - IMAGINÁRIO(S) DE LÍNGUA E DE ENSINO DE LÍNGUA QUE CONSTITUI(EM) O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR

No arcabouço teórico a que nos filiamos para a escrita deste trabalho, a Análise de Discurso de filiação pecheuxtiana, o dispositivo teórico é constituído a partir da teoria do discurso, a qual já descrevemos no capítulo primeiro. Quanto ao dispositivo analítico, é constituído pelo próprio analista com base em sua pergunta central, a natureza do material coletado, bem como a partir de cada gesto de análise. A cada gesto interpretativo e, considerando a pergunta formulada, o analista pode mobilizar noções e categorias de análise que outros analistas não mobilizariam.

Em nosso trabalho, neste terceiro capítulo, concebemos como objeto de análise o discurso do professor de Língua Portuguesa sobre a importância e o objetivo do ensino de LP, recortando o olhar do professor sobre o ensino de gramática. A fim de compreendermos o funcionamento discursivo das sequências analisadas, tomamos como elemento fundamental os dizeres que atravessam o ensino de língua portuguesa e que figuram determinados sentidos para o objeto língua. Sentidos que ressoam para o modo como esse objeto deve ser ensinado em sala de aula. Tais dizeres filiam-se a redes de memória que constituem o(s) imaginário(s) de língua que emerge(m) no discurso do sujeito-professor.

Para este processo de análise consideramos os diferentes domínios de saberes que emanam das diferentes concepções de língua e de gramática que integram o ensino de LP. Os sentidos produzidos nas SDs analisadas neste capítulo remetem aos modelos de língua constituídos ao longo da trajetória do ensino de LP das últimas décadas. Modelos esses que foram apresentados no capítulo II – *Saberes sobre língua e ensino de língua*, e que se encontram no interdiscurso do sujeito-professor. Segundo Orlandi (2015), o interdiscurso é constituído por dizeres que afetam o modo como o sujeito produz sentidos em determinada situação discursiva. Dito de outro modo, tudo o que já foi dito sobre ensino e concepção de língua produz sentidos que, de algum modo, estão significando nos dizeres do professor. As formulações que transitam no ensino de LP produzem determinados efeitos sobre o que o sujeito-professor diz ou não diz em seu discurso.

Na perspectiva discursiva em que nos inscrevemos concebemos a incompletude como constitutiva da linguagem, uma vez que os sentidos não são únicos e completos, eles se (re)constituem durante o processo discursivo e são determinados pela sua relação com a história. Diante disso, a AD objetiva desconstruir sentidos já cristalizados, a fim de procurar

compreender como o funcionamento do texto produz sentidos, visto que “os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser [...] eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido.” (ORLANDI, 1996, p.9). Não se trata da busca por um sentido único e evidente, mas dos efeitos de sentido possíveis a partir de condições sócio-históricas e ideológicas determinadas, ou seja, buscamos observar como o discurso funciona produzindo sentidos. Ademais, vale destacar que não procuramos pela exaustividade dos efeitos de sentido e nem pela completude em relação ao objeto empírico, pois, segundo Orlandi (2015), ele é inesgotável. “Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.” (ORLANDI, 2015, p.60).

Na busca por compreender o funcionamento discursivo, em especial, analisar o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de LP que constitui(em) o discurso do sujeito-professor de LP, nesta pesquisa, representado pela amostra de discursividades de cinco professores, nos debruçamos, pelo viés materialista, nas marcas linguísticas expostas pelo eixo da formulação, intradiscursos, na sua relação com o eixo da constituição, interdiscursos, uma vez que o efeito do interdiscursos materializa-se no discurso, via intradiscursos. São essas marcas linguísticas que possibilitam-nos observar as marcas discursivas que se identificam com um ou outro domínio de saber.

O movimento entre o eixo da formulação e o eixo da constituição permite-nos adentrarmos no campo da ideologia. Consoante com Orlandi (1996), depreendemos esse movimento como um gesto de interpretação, o qual “se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história.” (idem, p.18). Isto posto, ainda de acordo com a autora, o sujeito é instado a interpretar. Nesse processo, a interpretação filia-se a redes de memória, cuja filiação é mediada pelas formações imaginárias que instituem o(s) imaginário(s) de língua e de gramática que emerge(m) no discurso do sujeito-professor. Os diferentes imaginários são efeito das múltiplas possibilidades de *identificação* do sujeito com os domínios de saberes presentes em uma dada formação discursiva.

Conforme Pêcheux, “a interpelação de indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, [1990] 2014, p.198). São as FDs nas quais o sujeito-professor se encontra que fornecem os sentidos dos discursos produzidos. Diante disso, em relação ao processo de *identificação* a uma FD, Pêcheux, inicialmente, explicita três modalidades discursivas de funcionamento subjetivo. A primeira modalidade, a *identificação*, “consiste numa superposição (um recobrimento) *entre o sujeito*

*da enunciação e o sujeito universal*, de modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’ [...] essa superposição caracteriza o discurso do ‘bom-sujeito’.” (PÊCHEUX, [1990] 2014, p. 199, grifos do autor). A segunda modalidade, denominada por Pêcheux de *contra-identificação*, “caracteriza o discurso do ‘mau-sujeito’, discurso do qual *o sujeito da enunciação* ‘se volta’ contra *o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação com respeito ao que o sujeito universal lhe dá a pensar*’.” (idem, p.199, grifos do autor). E a terceira modalidade, a da *desidentificação*, Pêcheux esclarece como “uma tomada de *posição não-subjetiva*.” (idem, p.201, grifos do autor).

Todavia, no Anexo 3 de seu livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux ([1990] 2014) tece uma retificação em relação a essas modalidades, especialmente, acerca desta última. Salienta que a desidentificação suporia um funcionamento voluntarista, deste modo, Pêcheux atenta para o fato da impossibilidade da sua realização. Acrescenta que “levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que algo falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérites de La Palise*.” (idem, p. 276). Dito isso, Pêcheux ([1990] 2014), em uma nota explicativa, apresenta uma retificação refletindo acerca do processo de desidentificação:

Esse trabalho de retificação implica entre outros, sobre a noção de ideologia dominada, e também sobre o termo “desidentificação”, que achei por bom propor em 1975. Estou mantendo aqui apenas a questão da disjunção entre sujeito e ego na problemática da interpelação ideológica, em relação com a questão do sentido, portanto, com a questão da linguagem e especialmente da metáfora (PÊCHEUX, [1990] 2014, p. 270).

Sua retificação assinala para o fato de que não há como o sujeito ora identificar-se completamente a uma FD, ora desidentificar-se, uma vez que o sujeito só se constitui como tal inscrito em uma ou mais formações discursivas. Nesse movimento de desidentificação não temos um sujeito percorrendo pelo vazio, mas um sujeito que se identifica com outra região, atravessada por outros saberes. À vista disso, “desidentificar-se implica não mais estar identificado com uma determinada formação discursiva porque, de fato, este mesmo sujeito já identificou-se com uma outra formação discursiva.” (INDURSKY, 2008, p.15). Ao desidentificar-se, o sujeito já está interpelado pela forma-sujeito de outra FD, ou seja, identificado com outra formação discursiva.

Entendemos, desta maneira, que o sujeito se constitui por tomadas de posição, as quais, alicerçadas em Pêcheux ([1990] 2014) é denominada de *efeitos de identificação*. Estes efeitos são inúmeros, instáveis e contraditórios, uma vez que não há uma identificação completa e nem



uma desidentificação plena, pois os dizeres do sujeito do discurso são atravessados por diferentes saberes que se opõem/divergem/convergem entre si. Tais saberes compõem a(s) FD(s) do ensino de LP e abrangem dizeres e práticas de distintas concepções de língua e de gramática. Assim, no processo de desidentificação, o sujeito filia-se a outros domínios com os quais se identifica e que lhe fornecem evidências materiais, resultado do efeito imaginário do jogo ideológico das formações imaginárias. Compreendemos, então, a desidentificação como efeito de identificação, assinalado pela modalidade da contra-identificação.

No cenário em que se encontra esta pesquisa, achamos pertinente destacar que o trabalho pedagógico é regulado por documentos oficiais que materializam o discurso do Estado, no que diz respeito ao modo como o ensino deve ser praticado nas escolas. No caso do Paraná, como já apresentado, o documento que rege o ensino de LP são as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, as quais se identificam a determinados domínios de saberes. No funcionamento discursivo entendemos que há processos de identificação do sujeito-professor aos domínios de saberes que emanam desse documento, uma vez que tal diretriz ocupa o lugar legítimo para dizer como a língua deve ser ensinada em sala de aula. Outrossim, devido às fronteiras porosas que constituem as FDs, também nos deparamos com a modalidade da contra-identificação como constitutiva dos discursos que emergem nas falas do sujeito-professor.

Levando em consideração o proposto por Pêcheux ([1990] 2014) e os diferentes imaginários de língua e de ensino de LP que compõem esse ensino, o que nos interessa para esta análise é a primeira modalidade, a da *identificação* e a segunda modalidade, a da *contra-identificação*, considerando os diferentes modos de identificação do sujeito-professor aos domínios de saberes que emanam das DCE. Deste modo, absorvidas pela questão que mobilizou a escrita deste trabalho e tendo feito a delimitação do *corpus* da nossa pesquisa, recortamos sequências discursivas que nos possibilitam observar o(s) imaginário(s) de língua que constitui(em) o discurso do sujeito-professor, bem como o cotejo delas aos domínios de memória presentes no documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná – DCE.

Outro ponto relevante para nossa análise é a representação das formações imaginárias formulada por Pêcheux ([1990] 2014). Para a AD, o que interessa são as posições discursivas ocupadas pelo sujeito em condições histórica-ideológicas específicas, pois o dizer é efeito da inscrição do sujeito a um certo lugar, como também, é resultado da fala do Outro. Concebemos o Outro a partir do que destaca Mariani (2003, p.62, grifos da autora), tanto para a AD quanto para a psicanálise “o sujeito não é um *a priori*, o que se coloca como ponto de partida é o Outro, ou seja, o Outro da linguagem e da historicidade (memória).” Desta maneira, “o sujeito se vê

submetido ao funcionamento de uma estrutura linguística, ou seja, encontra-se submetido a uma estrutura da linguagem, por um lado, e a sentidos já constituídos na historicidade e na memória, por outro.” (MAGALHÃES E MARIANI, 2010, p.393).

A inscrição do sujeito é mediada pelas representações imaginárias. Neste trabalho, consideramos a imagem que o professor tem de si sobre seu papel no ensino de LP; a imagem que tem acerca do seu objeto de ensino – a língua; a imagem que possui do seu aluno; e a imagem que tem do documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná. Além disso, como parte fundamental do funcionamento discursivo, consideramos, também, a imagem que o professor participante da pesquisa tem do seu interlocutor, ou seja, uma aluna da Pós-Graduação em Letras na área de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Paraná, a qual desenvolve um trabalho acerca do ensino de LP. Achamos adequado atentar a esse elemento, visto que acreditamos que essa questão, de algum modo, pode influenciar no dizer do sujeito-professor.

Como já mencionado, o sujeito é reconhecido e significado em condições de produção específicas a partir do lugar de onde fala. Nesse caso, o sujeito do discurso ocupa o lugar de professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino, da cidade de Curitiba - PR, cuja prática docente é regulada por um documento oficial de ensino que tem suas bases teóricas numa perspectiva sociointeracionista e histórica da linguagem. Compreendemos que esse lugar é determinado ideologicamente e é afetado pelas formações imaginárias. Logo, “Meus significantes, os significantes que considero como ‘meus’ estão constituídos e afetados pelo Outro: para emergir como sujeito falamos afetado pelo Outro. O processo de subjetivação está atravessado pela materialidade significativa do outro.” (MAGALHÃES E MARIANI, 2010, p.395).

Em relação aos processos de análise, dividimos nossas análises em três recortes temáticos. O 1º recorte denominamos de **A constituição do imaginário acerca do papel do ensino de Língua Portuguesa**. As SDs que compõem esse recorte são resultado de tais questionamentos: De onde os professores devem partir o ensino de língua? Quais os conteúdos que devem ser priorizados nesse ensino? Qual a importância do ensino de LP? Qual a importância que o professor dá aos conteúdos previstos para cada turma e como faz com as repetições dos conteúdos que ocorrem nas diferentes séries? O 2º recorte temático designamos de **A constituição do imaginário acerca do papel do professor de LP**. As SDs que constam nesse recorte também se referem ao papel do ensino de LP, todavia, mais especificamente, no que diz respeito ao papel do professor de LP. Essas SDs partiram, principalmente, de tais

indagações: Na sua visão, como professores de outras disciplinas veem o ensino de LP? Para eles, qual o objetivo desse ensino? Quanto ao 3º recorte, denominamos de **A constituição do imaginário acerca do ensino de gramática**. As SDs que integram esse recorte também se relacionam ao papel do ensino de LP, porém, mais especificamente, referem-se ao ensino de gramática. Essas SDs foram produzidas na ocasião de tais questionamentos: Como o professor trabalha a gramática em sala? Qual o objetivo do ensino de gramática? Como o professor vê o ensino de gramática hoje nas escolas?

Nos três recortes selecionamos SDs<sup>41</sup> que nos permitem compreender o funcionamento do interdiscurso, que se constitui pelas significações dos já-ditos. Isto é, observamos os imaginários de língua e de ensino de língua que ressoam via interdiscurso e são ressignificados via intradiscurso, além disso, atentamos ao modo como se constitui(em) o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua a partir do discurso do sujeito-professor.

### ***1º Recorte: A constituição do imaginário acerca do papel do ensino de Língua Portuguesa***

Neste primeiro recorte selecionamos sequências em que ressoam sentidos acerca do papel do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, lançamos os seguintes questionamentos: De onde os professores devem partir o ensino de língua? Quais os conteúdos que devem ser priorizados nesse ensino? Qual a importância do ensino de LP? Qual a importância que o professor dá aos conteúdos previstos para cada turma e como faz com as repetições que ocorrem nas diferentes séries?

Nas sequências que seguem abaixo nos deparamos com o efeito da contradição. Segundo Magalhães e Mariani (2010, p.404, grifos nossos), “há um ponto de impossível – marcado na ordem da língua pelo ato falho, pelo chiste e *pelos contradições* – que torna visível o fato de que *não há assujeitamento total*, uma alienação completa do sujeito.” Isto é, nas SDs aqui selecionadas, o sujeito do discurso filia-se a diferentes redes de memória e materializa domínios de saberes que ora se identificam com o documento, ora com uma outra prática, a qual chamaremos de prática tradicional de língua. Vale mencionar que estamos considerando como prática tradicional de língua, toda prática que se opõe à perspectiva social e histórica da linguagem.

---

<sup>41</sup> Para a transcrição das entrevistas, recorreremos ao resumo explicativo das normas apresentadas por Marcuschi em *Análise da conversação* (1986, p.10-13).

Observamos que os professores participantes da pesquisa possuem algum conhecimento das DCE, pois tais discursividades ressoam sentidos da língua em uso, do estudo da língua a partir de textos, como defende a diretriz. Todavia, seus dizeres escapam e os sentidos deslizam para a identificação aos domínios de memória constituídos por uma outra abordagem relacionada à prática tradicional de língua. De acordo com Pêcheux ([1990] 2014, p, 277, grifos do autor), “*esse deslizamento não desaparece sem deixar traços* no sujeito-ego da ‘forma-sujeito’ ideológica, identificada com a evidência de um sentido.” Tal deslizamento só é possível em razão do duplo movimento entre as FDs, sendo o atravessamento das FDs constitutivo dos sentidos materializados em um enunciado. Na SD1, SD2, SD3 e SD4 observamos esse deslize.

Dada a circunstância da pergunta acerca de quais os conteúdos devem ser priorizados, especialmente, no ensino de gramática, contamos com a SD11:

**SD11:** Sempre dos exemplos, mas sempre acompanhado da regra, por quê? Primeiro porque dar a regra o aluno não consegue aplicar isso de uma forma direta, você partindo do exemplo e vindo pra regra justifica, aquela explicação faz sentido e uma das coisas que eu por exemplo não gosto muito de fazer é ficar dando gramática seca, eu gosto de fazer sempre o ensino da gramática acompanhado com o texto pra que o aluno perceba dentro do texto o que é que significa aquilo.

Em nosso gesto de leitura, compreendemos que a SD11 produzida pelo sujeito do discurso explicita um imaginário que é ao mesmo tempo constituído por práticas filiadas ao sociointeracionismo, como também por práticas identificadas aos domínios da abordagem tradicional, as quais caracterizam a modalidade da contra-identificação. Ao afirmar que partir do exemplo para chegar na regra justifica aquele uso, aquela explicação faz sentido para o aluno, este dizer identifica-se com os saberes de memória que constituem as DCE, isto é, pressupomos que para este sujeito o estudo da língua fundamenta-se a partir da análise linguística através da língua em uso. No entanto, vale destacar essa compreensão se entendermos a expressão exemplo como uma amostra da língua em uso. Portanto, fica em aberto: Esse exemplo é a partir da língua em uso? Do uso da língua textualizado pelo aluno ou pelo livro didático? De qual uso?

Ao mesmo tempo que o enunciado do professor constitui sentidos acerca da língua em uso, seus dizeres também se contra-identificam aos domínios que emanam das DCE visto que, ao expressar que não gosta muito de ficar dando gramática seca, possibilita-nos uma leitura cujos sentidos nos levam a compreender que na prática reproduz a abordagem dessa gramática dita seca, uma vez que a textualização da negação e do advérbio de intensidade muito estão

funcionando como pressuposto de que a realiza. Conforme Indursky (2007, p.168), a modalidade da contra-identificação “traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea”. O sujeito do discurso interroga os saberes pertencentes à FD em que ele se inscreve, e por não estar mais identificado plenamente a essa FD, abre espaço para os questionamentos e as diferenças que constituem as FDs. Desse modo, ao mesmo tempo que o sujeito identifica-se aos dizeres do documento, também se contra-identifica ao afirmar que não gosta muito, indicando sua identificação à concepção tradicional de língua.

E por gramática seca, o que entendemos? A expressão gramática seca é um sintagma nominal formado por um substantivo mais um adjetivo. De acordo com a gramática normativa, uma das funções do adjetivo é qualificar o substantivo, dessa forma, ao qualificar o substantivo gramática com o adjetivo seca, nos interrogamos: que sentidos essa adjetivação produz? Em nosso gesto de leitura, entendemos que nessa adjetivação o sujeito do discurso deixa escapar pela ideia de *secura*, que algo está em falta. Nesse caso, o que estaria em falta seria a associação da gramática à língua em uso, como propõem os documentos oficiais de ensino; diferentemente de uma abordagem tradicional, a qual reduz a língua à sua estrutura. Para esse professor, o ensino da gramática seca pode ser entendido como uma falta que só poderia ser preenchida com o estudo do texto, pois é o texto que norteará o uso da gramática de acordo com o que aquilo significa, e disso deriva o efeito de contradição.

Além disso, podemos compreender que o estudo da gramática seca não permite a aplicação da regra de uma forma significativa. Quando o sujeito do discurso diz que dar a regra o aluno não consegue aplica-la de uma forma direta, nos dá pistas para depreendermos o que diz quando mobiliza a expressão gramática seca. Do mesmo modo, a textualização dos pronomes isso e aquilo, pela forma como estão linearizados no excerto, nos permitem essa mesma leitura da expressão gramática seca.

Outra leitura possível é pensarmos na oposição entre gramática seca e gramática “cheia”. A gramática “cheia” pode estar remetendo ao estudo da gramática a partir dos exemplos, usando o texto. Contudo, isso não garante que o professor esteja trabalhando a linguagem em seu aspecto material, considerando o texto como efeito de práticas discursivas. Ele pode estar simplesmente, no trabalho com o texto, promovendo um trabalho de “reconhecimento” gramatical. Para que seja análise linguística, o professor precisa mostrar no texto como os elementos linguísticos se ligam para produzir sentido, considerando a junção entre materialidade linguística e materialidade histórica. Diante disso, alguns vazios deixados

pelo enunciado materializam a identificação do sujeito ora aos domínios de saberes que constituem as DCE, ora aos domínios de uma abordagem tradicional de língua.

As formulações: dar regra o aluno não consegue aplicar isso de uma forma direta e gramática seca, permitem-nos os seguintes desdobramentos:

Posto: A gramática seca ensina as regras da língua descontextualizadas do seu uso, dessa forma, o aluno não consegue aplicá-las de uma forma direta e significativa.

Pressuposto 1: A gramática seca pressupõe uma falta;

Pressuposto 2: A gramática seca não trabalha com a língua em uso;

Pressuposto 3: A gramática seca refere-se à abordagem tradicional de língua.

Tais desdobramentos nos viabilizam compreender a constituição heterogênea das FDs, sendo que a materialização dessas diferenças marca o movimento de tensão nas redes de memória que constituem as FDs e resultam no efeito da contradição de saberes da FD.

Em relação a quais os conteúdos devem ser priorizados no ensino da língua, temos:

**SD12:** Agora, fazer uma carreira de exercícios disso e deixar de produzir um texto, deixar de reescrever um texto que o aluno produziu não faz sentido + é preciso a gente contar que não vai o mim antes do verbo, mas isso dentro do texto, pra fazer sentido pra ele. Pode ser que essa prática tenha pouca eficácia, dá impressão que a repetição as vezes pega mais né.

Veremos que na SD12 também está materializado o efeito da contradição. Considerando que as DCE propõem o estudo da língua por meio da abordagem com os gêneros discursivos, textos tanto orais como escritos, resultado das práticas sociais em que os alunos estão inseridos; e que os aspectos gramaticais devem ter notoriedade a partir da sua funcionalidade dentro do texto, os quais funcionam para a constituição de determinados sentidos, esta discursividade produz sentidos do estudo da língua que caracterizam o proposto pelas DCE. A textualização da conjunção adversativa mas na formulação mas isso dentro do texto opõe-se ao ensino desvinculado do texto, o que pressupõe opor-se ao ensino da gramática normativa que mobiliza um trabalho gramatical com frases soltas e isoladas. Lembrando, também, que trabalhar frases em um texto não necessariamente constitui uma abordagem significativa, visto que em alguns contextos o texto torna-se apenas pretexto para o ensino gramatical. Isto é, não se considera o elo entre materialidade linguística e materialidade histórica.

Contudo, ao dizer que dá impressão que a repetição as vezes pega mais né, o sujeito do discurso deixa escapar que há uma lacuna no ensino gramatical que se dá a partir do texto. Essa colocação produz como efeito de sentido que o ensino gramatical só é completo juntamente a essa outra abordagem de gramática, embora não especifique de qual se trata. Pelas formulações:

carreira de exercícios, dentro do texto e repetição pressupomos que esse sujeito se opõe ao ensino de gramática separado do texto. Todavia, ao considerar que tal abordagem possa ter uma maior eficácia, concluímos que ainda a realiza em sala.

Nessa mesma formulação, a expressão dá impressão remete a uma avaliação não pautada em dados empíricos. O advérbio às vezes, como indicação de tempo, ressoa uma tentativa de modalizar essa sua aposta na abordagem normativa independente do texto. Porque só às vezes e não sempre? Assim sendo, o estudo da língua fora do texto, como uma carreira de exercícios que evidenciaria a regra, por exemplo, parece surtir mais efeito do que o estudo da língua dentro do texto. Outrossim, pressupõe levar textos que têm o pronome reto antes do verbo como uma escrita mais formal, projetando um ideal de escrita a partir desses textos.

Outro elemento que chamou nossa atenção foi o marcador discursivo né. De acordo com Ortiz (1995, p.156), o marcador né pertence ao registro falado da língua e produz um efeito de “não-coincidência do dito entre o sujeito e o outro interlocutivo.” Ainda segundo Ortiz, essa noção de não-coincidência foi apresentada por Authier-Revuz (1990), sendo definida como *alterações locais do dizer*, ou seja, marcas que apontam para rupturas discursivas. Conforme Ortiz (1995), Authier-Revuz expõe que essas marcas podem ser organizadas em quatro grupos. Para o processo de análise da SD12, atentaremos ao grupo na qual há “pontos de não-coincidência dentro do próprio discurso, situação que ocorre quando aparecem ditos pertencentes a outros discursos, evidenciando, assim, fronteiras permeáveis entre os discursos.” (Ortiz, 1995, p.157).

No início da sua fala, o sujeito-professor apresenta um imaginário de língua e para concluir, se contradiz filiando-se a outro imaginário. Desse modo, há uma não-coincidência dentro do próprio discurso do professor, resultado do atravessamento de diferentes redes de memória nas FDs. Essa não-coincidência, por meio do marcador discursivo né, produz um efeito de evidência, cujo objetivo é chamar a adesão de seu interlocutor porque possivelmente ele não tem clareza do que seria isso dentro do texto como propõe. Essa nossa leitura nos é possível pela textualização dos pronomes isso e disso, que retomam referentes que não estão linearizados de modo mais explícito no excerto.

Ainda quanto aos conteúdos que devem ser priorizados dispomos da SD13:

**SD13:** Classes gramaticais por exemplo, acho que não é uma coisa que mude, que tenha significado pra eles [alunos], que mude + acho que se eles soubessem ler e escrever bem, não precisava quase que de nada disso / que o objetivo, na verdade, é trabalhando a gramática que melhora tudo isso, [...] se você trabalhar hoje classe gramatical, eles não vão usar mesmo pra nada, daqui um mês vai ter que retomar e explicar de novo porque não é significativo pra eles.

Quanto a essa SD, também materializam-se no fio do discurso diferentes modos de identificação do sujeito às redes de memória que constituem o ensino de LP, efeito dos processos de identificação de distintas FDs, que funcionam em um mesmo contexto sócio-histórico. Dito de outro modo, alguns sentidos produzidos pela SD13 se identificam a redes de memória que constituem as DCE, como por exemplo o estudo das classes gramaticais como algo secundário em relação à importância na melhoria das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade do aluno. Para o documento, o aprendizado da língua deve efetivar-se por meio das práticas de leitura, de escrita e de oralidade, efeito da interação social entre os sujeitos. Dessa forma, a ênfase é no aperfeiçoamento dessas práticas, ficando em segundo plano o estudo da língua através de uma abordagem descritiva e classificatória, a qual, por vezes, não considera o contexto de produção do enunciado.

Por outro lado, num processo de contra-identificação, o sujeito do discurso da SD13 desloca sua identificação para os domínios de saberes de outra FD, se contra-identificando com a FD na qual se inscreve. Nesse viés, vale destacar que as FDs são constituídas por fronteiras porosas, o que permite a fluidez e a instabilidade de sentidos, além da movência do sujeito entre as FDs. Dessa forma, ao mesmo tempo que o sujeito se identifica com certos saberes, também pode questionar e se contra-identificar a esses mesmos saberes.

Na SD13, a contra-identificação materializa-se no fio do discurso através da conjunção condicional se e do advérbio quase em se eles soubessem ler e escrever bem, não precisava quase que de nada disso, uma vez que os elementos linguísticos discursivos se e quase assinalam para a identificação do sujeito a uma outra FD. Dito de outro modo, o sujeito afirma que o estudo das classes gramaticais não é significativo para os estudantes, visto que acredita que seu uso não serve para nada. No entanto, o se aponta para o fato de que os estudantes não sabem ler e escrever. Logo, para obter essa competência, eles demandam do estudo das classes gramaticais. Mesmo destacando a irrelevância desse ensino, o condicional se e o advérbio quase apontam para a ineficácia do ensino que não trabalha a gramática por meio das classes gramaticais, visto que escapa, no fio do discurso, que os alunos não sabem ler e escrever bem. Ao mesmo tempo que o sujeito se identifica com os saberes que constituem as DCE, também se contra-identifica, pois inscreve seus dizeres em uma outra FD, na qual o estudo das classes gramaticais é o ponto principal de contribuição para que os estudantes possam ler e escrever bem.

Nesse mesmo processo da contra-identificação temos, ainda, os pronomes disso e isso, que são difusos, todavia, fazemos um retorno ao seu referente por uma relação de



pressuposição. Isto posto, os excertos acho que se eles soubessem ler e escrever bem, não precisava quase que de nada disso e, é trabalhando a gramática que melhore tudo isso, permitem-nos os seguintes desdobramentos:

Posto: Se os alunos soubessem ler e escrever bem não precisariam do estudo das classes gramaticais.

Pressuposto 1: Os alunos não sabem ler e escrever bem;

Pressuposto 2: O objetivo do trabalho com as classes gramaticais é levar os alunos a ler e escrever bem;

Pressuposto 3: Para ler e escrever bem precisa-se do estudo das classes gramaticais.

Tais desdobramentos nos levam a compreender que na formulação não precisava quase que nada disso, a negação juntamente com o advérbio quase produz um efeito de modalização. Efeito que evidencia que alguma coisa precisa ser considerada. Em outras palavras, aponta para a não dispensabilidade absoluta da gramática que trabalha com as classes gramaticais, já que os alunos não sabem ler e escrever bem. Portanto, essa outra abordagem, que assinala como significativa para os estudantes, não está surtindo efeito, pois é a perspectiva das classes gramaticais que considera a mais satisfatória para melhorar a leitura e a escrita. Resiste ao ensino da gramática a partir da aprendizagem de classes, em razão de não ver sentido nessa abordagem, contudo, avalia que essa é a maneira mais adequada de se habilitar a ler e a escrever bem.

O funcionamento da contradição, deste modo, encontra-se no enunciado do sujeito-professor quando este diz que: classes gramaticais por exemplo, acho que não é uma coisa que mude, que tenha significado pra eles. No entanto, apesar do estudo das classes gramaticais ter pouca relevância, é o meio que levaria o aluno aprender a ler e a escrever bem. Ou seja, não é significativo, mas conduz os alunos a alcançar o domínio da leitura e da escrita, do ponto de vista do professor.

Na sequência abaixo o sujeito do discurso também materializa sentidos acerca da abordagem com as classes gramaticais:

**SD14:** Não sei se eu considero menos importante, eu só acho que as questões gramaticais, elas não são importantes descontextualizadas, isso eu acho né, [...] agora um conteúdo que embanana até a cabeça do professor é a colocação pronominal né, porque você coloca, você olha, passa algumas regras de acordo com a gramática, aí você abre um jornal e lá não tá + não é nada daquilo que você passou [...] não tão dando importância pra isso né, e aí de repente é a própria dinâmica da língua que vai excluindo essas referências tão portuguesas e menos brasileiras né.

Na SD14 observamos que os sentidos materializados pelo sujeito-professor identificam-se aos domínios de saberes do documento no que se refere aos estudos gramaticais. Dito de outro modo, a abordagem de questões gramaticais deve ser mobilizada de forma contextualizada, a partir da língua em uso. Ao enfatizar sua opinião em não sei se eu considero e em isso eu acho né, o professor se coloca como efeito de origem do seu dizer, porém, o sujeito é efeito do funcionamento ideológico que o constitui em condições de produção específicas, dimensão que ele apaga, neste momento, pelo funcionamento do esquecimento n. 1, constitutivo do dizer. No processo de interpelação do indivíduo em sujeito, via ideologia, o sujeito é chamado a ocupar um lugar social e a partir daí produzir sentido. O sujeito do discurso da SD14, ao ocupar e afirmar seu lugar social, marca sua posição discursiva, a qual filia-se aos domínios de memória do documento. Sua inscrição nesta posição está ligada à importância que dá aos conteúdos e também à imagem que projeta das DCE, uma vez que é essa, também, a inscrição representada nas diretrizes curriculares estaduais, lugar legítimo que constrói determinada imagem de ensino de língua.

O sujeito-professor, ao se colocar como origem do seu dizer e enfatizar que isso é um pensamento seu, juntamente com o efeito de dúvida em não sei se eu acho, e uma afirmação em isso eu acho né, deixa escapar que há um embate nos jogos de força entre a abordagem normativa e o sociointeracionismo, uma vez que essas formulações produzem sentidos de que há outros sujeitos que não têm esse mesmo entendimento, por isso, a ênfase em afirmar que esse é um pensamento seu: “se eu acho isso é porque outros pensam diferente”. Portanto, vale citar que “é necessário que o indivíduo se inscreva, habite um sistema de linguagem para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente.” (MAGALHÃES E MARIANI, 2010, p.394).

Outro aspecto que se identifica aos sentidos trabalhados pelas redes de memória do documento é quando o sujeito-professor compreende que a língua muda, contudo, logo em seguida, apresenta um contraponto. Evidencia que em suas aulas passa algumas regras de gramática e depois olha um jornal e vê que as regras que passou não têm nada a ver com o que se encontra no jornal. Entendemos, dessa maneira, que se a regra que passou não condiz com o que tem textualizado em um jornal, esse professor não está partindo da língua em uso; ou esse uso já está fora de circulação; ou pressupõe apenas um ideal de texto como aquele com estruturas mais formais da língua, assim, sua percepção de língua é diferente da língua em uso. O que fica em aberto é: primeiro passa a regra e depois olha o exemplo no texto?

Ainda neste excerto, o sujeito, através do marcador discursivo né, está o tempo todo chamando a adesão do seu interlocutor para concordar com suas afirmações, ou, ao menos, que seu interlocutor compreenda o que diz, tendo a ilusão de que o que fala só poderia ser dito dessa maneira. Há, desse modo, “pontos de não-coincidência entre as palavras e seus objetos, quando o sujeito procura a palavra considerada mais exata” (ORTIZ, 1995, p.157, grifos da autora). A ilusão do sujeito-professor de que o que diz tem os sentidos que deseja, refere-se, também, à imagem que o professor tem do seu interlocutor, pressupondo que os dois pertençam a uma mesma FD, compartilhem de elementos de saberes dessa mesma FD. À vista disso, a textualização do marcador discursivo né tenciona esta partilha de saberes, tendo o sujeito-professor a ilusão de uma homogeneidade de saberes.

Essas SDs possibilitam-nos observarmos o funcionamento dos jogos de força que constituem os imaginários de língua no entrelaçamento de diferentes redes de memória. Ao tomar a palavra, o sujeito se inscreve em uma ou mais formações discursivas, redes de memória que concedem que seus dizeres (re)signifiquem pela história, pelo funcionamento ideológico que o constitui. Dessa forma, a inscrição do sujeito aponta para o funcionamento desses jogos de força entre os saberes da tradição gramatical e os saberes das DCE, uma perspectiva voltada para a dimensão social e histórica da linguagem. Vale ressaltar que ao mesmo tempo que os saberes gramaticais são questionados, eles são evidenciados, marcando-se assim esse espaço de conflito entre a tradição gramatical e a atual tendência de ensino e a constituição heterogênea das FDs, no que se refere ao atravessamento de discursos e de saberes. Esses dois modelos de língua que se sobressaem no ensino de LP encontram-se numa relação de tensão, estabilizando e desestabilizando sentidos, os quais produzem os deslizes e equívocos no ensino de LP.

Entendemos que o ensino de LP se encontra em um lugar, ao mesmo tempo de estabilidade, como também, um lugar assinalado pela busca por rupturas. Essa estabilidade que constitui o discurso do sujeito-professor se apresenta de forma inconsciente para o sujeito, pois a memória discursiva que constitui o interdiscurso do sujeito-professor consiste de sentidos advindos da tradição gramatical, uma filiação a redes de memória que constitui essa posição; como também sentidos da atual tendência, como outra posição, filiada a uma outra rede de memória. Portanto, os dizeres dos sujeitos-professores estão marcados por filiações a diferentes redes de memória, as quais constituem seus sentidos e os processos contraditórios.

As SDs a seguir são sustentadas por processos parafrásticos que constroem sentidos trabalhados pela memória de que o ensino de LP prepara para o mercado de trabalho. Segundo Orlandi (2015, p.34), “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há

sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. [...] Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização.” Essas SDs ressoam sentidos acerca da importância e do objetivo do ensino de LP com ênfase na aprendizagem da língua para empregá-la no mercado de trabalho. Uma memória cuja sustentação se dá pelo efeito do pré-construído de que para se dar bem profissionalmente é necessário dominar a língua. Na ocasião da pergunta acerca da importância do aprendizado da LP, reunimos as SDs abaixo:

**SD15:** Eu acho que a LP é importante pro aluno se desenvolver, desenvolver as capacidades dele de leitura, de oralidade, de escrita, não só no trabalho, mas também em situações cotidianas né, que ele saiba diferenciar, usar adequadamente a norma padrão, quando usar e a norma coloquial também.

**SD16:** [...] com relação ao ensino é fazer com que a pessoa desenvolva tanto a oralidade, quanto a escrita, a leitura pra que ela esteja preparada não só pro mercado de trabalho, como pra vida como um todo né + tudo envolve LP.

**SD17:** [...] é muito interessante que a impressão que nós temos é que o ensino da língua pra eles [alunos] não faz diferença nenhuma, que eles dão muito mais importância pra matemática e outras disciplinas do que pra LP, só que eles não veem assim né, eles acham que é muito importante aprender a LP, pra poder se comunicar e aí tem uma frase feita que eles usam muito que é pra poder ter um bom emprego, como se fosse instrumental pra eles né + mas eu como professora acho fundamental, porque o poder que você tem que / se você não tem dinheiro nessa sociedade um dos poderes que você tem é por meio da língua, do idioma.

O documento propõe que é preciso proporcionar ao aluno a participação em diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, a fim de inseri-lo nas diversas esferas da comunicação. Na SD15 e na SD16, ao dizerem acerca da importância do ensino de LP para o desenvolvimento das capacidades de leitura, de escrita e de oralidade, tais discursividades materializam saberes que se identificam aos domínios de memória que constituem as DCE.

Além disso, as sequências 15, 16 e 17 ressoam sentidos que produzem uma relação de equivalência entre estudar português e habilitar-se para o mercado de trabalho. Há uma relação direta entre o ensino de LP com o mercado e o sistema capitalista, visto que esse aprendizado visa ensinar o aluno a desenvolver certas capacidades para inseri-lo no meio profissional. Ou seja, uma relação entre o *domínio* da língua e o *saber* quando e como usá-la, sendo que esse domínio se dá a partir da modalidade determinada pela escola, isto é, o domínio da norma-

padrão da LP, uma vez que os lugares ocupados para quem não a domina são mínimos, ou até discriminatórios.

O relator não só na SD15 e SD16 produz o efeito de sentido de que o ensino de LP tem vários objetivos, todavia, o mais importante é uma aprendizagem da língua para estar habilitado para o mercado de trabalho, dito de outro modo, para inserir-se de forma qualificada no regime capitalista. Os outros objetivos, tais como desenvolver capacidades de leitura e de escrita para situações cotidianas emergem no enunciado como acréscimo contingencial, demarcado pelo indício linguístico discursivo do relator mas também e pelo indício do relator como.

Na SD15 o sujeito do discurso destaca a importância de desenvolver as capacidades de leitura, de escrita e de oralidade do aluno; quanto à SD16, da forma como está posta, pressupomos que também esteja evidenciando o desenvolvimento de tais capacidades a fim de que o aluno seja capaz de usar a língua, tanto para o mercado de trabalho, como para a vida. Diante disso, nos indagamos: para esses professores o que é ter capacidade? Nunes e Sales (2016), de acordo com Orlandi (2014), sublinham que

Orlandi (2014) lembra que há pouca “formação” e só “capacitação” – treinamento dos sujeitos em relação ao saber, só para ele usar este saber momentaneamente em função de uma tarefa relacionada ao mercado de trabalho; e isto não é suficiente para ele se situar na conjuntura científica, por exemplo. Para a autora, a noção de capacitação funciona como um coringa que se tira do bolso para silenciar a força da reivindicação social. Nessa direção, compreendemos que o objetivo de capacitar coloca o aluno como tendo uma aptidão natural em relação ao saber que se constituiria acerca da língua, uma vez que apaga os sentidos possíveis que o colocariam numa posição de questionamento e tomada de posição em relação a essas coisas a saber. (NUNES E SALES, 2016, p.196).

Uma vez que o domínio da língua se torna um pré-requisito para o meio profissional, a fim de o sujeito estar apto para ocupar esse lugar, o sujeito-aluno precisa inscrever seus dizeres na forma determinada pelo mercado. O atual regime capitalista, da forma como é e está organizado, afeta o modo como a língua deve propagar-se na escola e, desse modo, a maneira como o sujeito-aluno deve colocar-se na sociedade, enquanto um futuro profissional. Igualmente a esse discurso dominante do mercado, temos a escola como um AIE, a qual reproduz sentidos que cristalizam a ideia do domínio da língua como uma forma de crescer profissionalmente. No entanto, não necessariamente o domínio da língua levará o estudante a ascender profissionalmente, como também, ascender profissionalmente não quer dizer que o profissional domine a língua em seus registros mais formais.

Na SD15 e SD16 sinalizamos para a textualização do marcador discursivo né. Em ambas encontramos pontos de não-coincidência dentro do próprio discurso (ORTIZ, 1995, p.157). Essa leitura nos é possível porque, ao visar o aprendizado da língua para empregá-la tanto no

mercado de trabalho como em situações cotidianas, há dizeres que pertencem a diferentes domínios de saberes, evidenciando, assim, as fronteiras porosas entre uma e outra posição.

Em relação à SD17, o sujeito do discurso tem a impressão de que para seus alunos a LP não faz diferença alguma. Não obstante, essa imagem projetada é desconstruída quando afirma que, na verdade, os alunos acham a LP muito importante para poder se comunicar e, mais especificamente, para poder ter um bom emprego. Essa projeção permite-nos uma leitura que produz como efeito de sentido que os alunos não estão alcançando os objetivos pretendidos no ensino de LP, pois se esse ensino não faz diferença e os alunos não dão importância, logo, é porque os resultados positivos são mínimos. Então nos questionamos: Por que tal professor tem essa impressão em relação aos seus alunos? A expressão impressão ressoa uma avaliação não pautada em dados empíricos e resulta na imagem que o professor projeta dos seus alunos. Sua avaliação fundamenta-se em hipóteses a partir do que os alunos dizem em sala: a LP para ter um bom emprego e a LP para poder se comunicar, por exemplo. Diante disso, pressupõe que para seus alunos a função primeira da língua é ser um instrumento de comunicação. Assim sendo, de acordo com a imagem projetada pelo sujeito-professor em relação a seus alunos, estes filiam-se a domínios de saberes nos quais a língua é compreendida como um instrumento de comunicação, e como meio de acesso ao mercado de trabalho e ascensão nele.

Nesta SD o sujeito do discurso fala acerca do poder que se tem através da língua, todavia, não aponta para que serviria esse poder, apenas coloca que se você não tem dinheiro nessa sociedade um dos poderes que você tem é por meio da língua. Dessa forma, esse enunciado nos possibilita a seguinte paráfrase: SD17' Dominar a língua é uma forma de obter poder.

À vista disso, indagamos: esse domínio se dará a partir da norma de prestígio, isto é, da norma padrão imposta pela escola? Nesse viés, Pfeiffer (2005) destaca que o que acaba por se sobressair é:

a) todas as formas de se dizer, que são ditas sincronicamente em uma dada sociedade, são válidas intrinsecamente; *mas* b) para ser possível o aluno *disputar um lugar social* (leia-se econômico), é preciso que ele adquira a norma culta [...] Dizer *aqui está o modelo, siga-o e seja feliz* é uma armadilha das mais cruéis, eu diria.” (PFEIFFER, 2005, p.33, grifos da autora).

Reiteramos, assim, o pré-construído de que se você tem o conhecimento e domina a língua você terá poder e, conseqüentemente, um bom emprego. Esse domínio sobre a língua nos inquieta no sentido de que para a AD a condição da linguagem é a incompletude. Portanto, como

dominar algo que escapa ao sujeito e que está fadada ao equívoco? Voltaremos a essa ideia a seguir, durante a análise de algumas SDs.

Constrói-se, deste modo, uma imagem discursiva para o objetivo do ensino de LP a partir de sequências como: a LP “não só no trabalho, mas também em situações cotidianas”; “não só pro mercado de trabalho, como pra vida como um todo né”; “é muito importante aprender a LP, pra poder se comunicar e aí tem uma frase feita que eles usam muito que é pra poder ter um bom emprego”. E, em um segundo plano, constrói-se uma imagem do papel do ensino da LP, o qual tem como objetivo desenvolver as capacidades de leitura, de oralidade e de escrita. Essas formulações permitem-nos compreender alguns sentidos que constituem as discursividades que atravessam o ensino de LP hoje, além do entendimento de língua. Alguns sentidos que apontam para os possíveis lugares discursivos de professor e para o lugar de aluno.

Na sequência que segue abaixo, SD18, na constituição de sentidos para o ensino de LP e para o sujeito-aluno, tal discursividade se insere em uma memória que alimenta o silenciamento das variedades linguísticas e produz um efeito de evidência que busca por uma unidade linguística imaginária. Quanto ao objetivo do ensino de LP, o sujeito do discurso diz que:

**SD18:** Eu mostro pra eles [alunos] que tem essa diferença e mostro pra eles que o objetivo principal é que a escola interfira pra que esses hábitos, falares regionais, ou até deles de casa sejam cada vez mais deixados de lado, e que se for em casa, num grupo de amigos eles falarem assim não tem problema nenhum, que na hora de escrever tem que seguir certas regras e normas e que o objetivo da língua portuguesa também é esse, principalmente né, que eles deixem de lado esses hábitos, essa fala do jeito que é, e que eles utilizem / que tentem cada vez mais se aproximar da norma culta.

Esse sujeito identifica-se aos domínios de saberes das DCE no que se refere às diferenças presentes na língua. Todavia, os sentidos deslizam provocando um apagamento dessas variedades, pois considera que o objetivo principal da LP é que o aluno deixe de lado seus hábitos e falares regionais. Do mesmo modo, numa tentativa de minimizar seu discurso que visa à homogeneização linguística, ressalta que se for em casa ou num grupo de amigos falar assim não tem problema. A textualização do advérbio assim não recupera o referente linearizado de modo explícito no excerto, no entanto, do modo como está empregado, pressupomos que esteja se reportando ao modo de falar de variedades que não a padrão, sendo estas consideradas normas inferiores em relação à norma culta. Concebemos que esse sujeito-professor identifica-se a um imaginário de que “Para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem portanto *se libertar* dos particularismos históricos que os entavam: seus costumes locais, suas

concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’... e sua língua materna.” (PÊCHEUX E GADET, [1981] 2004, p.37, grifos dos autores).

Há discursos que materializam sentidos de que o objetivo da escola é fazer com que o aluno se aproxime da norma culta sem que haja a exclusão de sua variedade. Porém, como vimos no capítulo anterior, há um cerceamento por parte do Estado no que diz respeito à inscrição do aluno na norma que traz consigo, pois para tornar-se cidadão precisa inscrever-se no modo como estabelece o Estado. Quanto ao sujeito-professor da SD18, inscreve-se no dizer do Estado e reproduz esse imaginário. Conforme Pêcheux e Gadet ([1981] 2004, p.37),

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade, constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente.

Silenciam-se outros sentidos possíveis, cerceando a inscrição do sujeito em outros modos de falar no/do Brasil e, conseqüentemente, os diferentes modos de significar do sujeito, em uma tentativa de conter sentidos e idealizar uma unidade imaginária de língua.

No enunciado: “Eu mostro pra eles [alunos] que tem essa diferença e mostro pra eles que o objetivo principal é que a escola interfira pra que esses hábitos, falares regionais, ou até deles de casa sejam cada vez mais deixados de lado [...] que o objetivo da língua portuguesa também é esse, principalmente né”, atentaremos ao relator e. De acordo com a gramática normativa, o relator e é uma conjunção aditiva com a função de somar, adicionar duas ideias. O e, em sua função gramatical, relaciona duas orações que exercem a mesma função sintática, isto é, são orações coordenadas. Todavia, nesta SD, discursivamente, o e juntamente com o advérbio principalmente e o marcador discursivo né produz um efeito de evidência que sobrepõe a segunda oração à primeira, marcando um silenciamento e uma tentativa de apagamento das variedades que o aluno traz consigo, uma vez que “a coordenação funciona como uma espécie de elemento catalisador de diferentes discursos” (ORLANDI, 1997, p. 37). Contudo, “é preciso considerar que a língua não é homogênea: há o falar comum, a linguagem familiar, a vulgar, há falares regionais, rurais, etc.” (ORLANDI, 2005c, p. 64), os quais o sujeito do discurso sabe que existem, mas que precisam ser silenciados.

Nas SDs que seguem abaixo, ainda acerca do papel do ensino de LP, há a materialização do ensino da língua através da língua em uso, igualmente como apresentam as DCE. Os saberes vinculados a esse imaginário de língua funcionam tanto no nível interdiscursivo, quanto no nível intradiscursivo, principalmente aos saberes que emanam do documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná.



**SD19:** Olha, eu acho que a repetição em língua portuguesa ela vai acontecer sempre porque português não tem como [...] acho que é ali que vão fixando, porque não tem lista de exercícios pra decoreba e aí vão ter que ir adquirindo aquele conhecimento através do uso [...] eu tento trabalhar tudo que aparece ali desde que seja significativo, que atinja os alunos.

**SD20:** Então, normalmente eu planejo textos que já venham a despertar no aluno essa situação, essa curiosidade e a partir do texto vou utilizando + o que surge tanto das conversas com eles quanto o que aparece no texto + questionando [...].

Essas sequências, produzidas por ocasião de questionamentos que dizem respeito à importância que o professor dá aos conteúdos previstos para cada turma e como fazem com as repetições que ocorrem nas diferentes séries, apresentam dizeres que se filiam à concepção sociointeracionista, descrita no capítulo anterior. Tais dizeres fazem parte de condições de produção específicas, cujas mudanças que ocorreram no ensino provocaram fortes críticas ao enfoque da abordagem tradicional de língua, ganhando espaço no ensino de LP a perspectiva sociointeracionista.

Na SD19, por exemplo, há uma crítica no que concerne aos exercícios com ênfase na prática da decoreba, textualizado na formulação: não tem lista de exercícios pra decoreba. A gramática tradicional prescreve regras para o bom uso da língua, alicerçado nos padrões de uso dos bons escritores, não considerando os usos linguísticos efetivos. Desse modo, as formulações adquirindo aquele conhecimento através do uso e desde que seja significativo, permitem-nos uma leitura na qual essa prática da decoreba contrapõe-se a língua em uso e, portanto, filia-se a redes de memória da gramática tradicional.

Há, ainda, uma necessidade de delimitar as fronteiras entre o que se fazia e o que se faz no ensino de LP. Se não tem lista de exercícios pra decoreba, quer dizer que antes tinha. Segundo Indursky (1997), a negação aponta para a presença de um discurso-outro no interdiscurso, isto é, o discurso-outro de uma abordagem tradicional. A negação delimita a divisa entre o discurso e o discurso-outro, resultado da inscrição do sujeito-professor em condições de produção específicas, a qual determina os seus dizeres e evidencia que em sua prática privilegia a língua em uso, identificando-se com as DCE.

Quanto à SD20, os sentidos produzidos por essa formulação também materializam sentidos que se filiam a redes de memória que constituem os documentos, principalmente no que concerne ao trabalho com o texto enquanto elemento central no ensino de LP. Os enunciados tanto das conversas, quanto no que aparece no texto sinalizam sentidos do efeito de identificação com as redes de memória que constituem o documento.

O imaginário de língua que atravessa as DCE, efeito das representações das redes de memória nas quais a diretriz se inscreve, produz sentidos acerca da língua e do ensino de LP como resultado das práticas sociais nas quais os falantes se inserem; além da efetivação do domínio da língua a partir da reflexão e do uso da linguagem em diferentes situações discursivas. O funcionamento do interdiscurso nas SDs analisadas acima materializa, via intradiscurso, saberes que se identificam as redes de memória que instituem as DCE. O que está materializado nessas discursividades é a língua em uso, o imaginário de língua enquanto efeito da interação social.

Seguindo o exposto acima, é imprescindível destacar que “A língua, em seu modo específico de inscrição na história e de existência material, pela memória discursiva que a acompanha, é um material inseparável do sujeito que ela constitui.” (PAYER, 2006, p.12). Logo, a língua precisa, a todo momento, ser ensinada a partir do estatuto da interação social e de sua historicidade, considerando, incessantemente, os usos linguísticos dos alunos e, especialmente, a memória de/sobre língua, a fim de que a inscrição do aluno em sua língua materna possa, também, ser representativa de significações e interpretações.

Outras SDs que sinalizam sentidos acerca da importância do ensino de LP no fio do discurso, derivam da imagem que o professor projeta da imagem que seu aluno tem sobre o ensino de língua. Os sentidos produzidos pelas formulações abaixo, SD21, SD22 e SD23 constroem esse imaginário.

**SD21:** [...] porque eles [alunos] acham que vão aprender a escrever melhor, comunicar melhor, porque eles não querem que ninguém tire sarro deles falando errado, então eles levam mais a sério, agora se eles sabem o porquê é importante aprender português, aí eu já não sei direito + acho que eles não têm muita consciência, mas acho que é mais porque eles querem se sobressair, e nas outras matérias + eles não querem passar vergonha também, querem aprender a ler bem, escrever bem, falar bem.

Na imagem projetada por esse professor, os alunos acham importante a aprendizagem da LP na medida em que esse ensino auxilia a escrever bem e a se comunicar melhor. A língua, enquanto um instrumento de comunicação, emerge como função primeira do ensino de LP. E, em um segundo plano, ressoam sentidos de língua enquanto uma unidade transparente, uma entidade autônoma, que se você violar suas regras, alguém poderá tirar sarro. Porém, além desses aspectos gramaticais e estruturais, concebemos como primordial que o lugar em que se ensina língua deve fornecer aos estudantes meios para que aprendam a refletir sobre a língua de modo significativo e contextualizado, concebendo-a como um objeto sócio-histórico.

A reprodução de saberes do senso comum no que concerne à língua como um sistema autônomo e um instrumento de comunicação, parece funcionar em um pré-construído no qual destacam sentidos de que quem não sabe ler e escrever corretamente, não sabe se comunicar, logo, é um mau falante da língua. Essa representação de língua e de ensino de LP é efeito de um imaginário de língua na qual se você domina determinadas regras gramaticais, você sabe ler e falar *corretamente*. Assim, não falará errado e não sofrerá preconceito, pois utilizar a língua de forma *errada*, alguém poderá tirar sarro. As expressões tirar sarro e não passar vergonha ressoam o preconceito que se materializa na língua pela via do humor; é o riso que funciona na brecha da estigmatização.

Para o sujeito do discurso, os alunos percebem uma certa importância do ensino de LP, pois são envolvidos por um imaginário de que esse ensino possa levá-los a escrever bem e a se comunicar melhor. Todavia, ao mesmo tempo, o professor afirma que não sabe se realmente os alunos entendem qual a importância de se aprender português. O sujeito-professor acredita ser importante porque os alunos querem se sobressair e estar em destaque, e para isso, precisam dominar esse padrão de língua que fará com que eles não passem vergonha. Porém, se sobressair em relação a quê? Compreendemos que o sobressair-se implica uma instância da competição que se funda e se apoia no capital, isto é, ser melhor que o outro não é aprender mais, saber mais; é ganhar, vencer o outro, aquele que perdeu. E o não passar vergonha refere-se à estigmatização social sofrida por aquele que perdeu. Portanto, observamos novamente a questão da luta de classes, que o sujeito-professor, em alguma medida, reproduz. Há, ainda, um paradoxo nessa formulação que deixa escapar no fio do discurso que esse professor também tem dúvida sobre a importância desse ensino.

Para nós, analistas do discurso, a expressão *domínio* gera um certo estranhamento, efeito de um processo paradoxal que produz o equívoco. A palavra domínio nos remete a algo que tem o poder de controlar, de ter autoridade sobre alguma coisa. Nesse caso, o controle é sobre a língua em sua modalidade padrão. No entanto, em AD, os sentidos não são evidentes, a linguagem não é transparente e se constitui por seu caráter de incompletude e opacidade. Dito isso, o domínio sobre a língua se torna inatingível, uma vez que “Para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante.” (ORLANDI, 1996, p.67). Desse modo, faz-se ilusório o controle que o sujeito tem sobre o que diz, visto que os sentidos estão sempre sujeitos a tornar-se outros. Sendo assim, a expressão domínio desliza para sentidos outros, pois “há sempre o

incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho da metáfora.” (ORLANDI, 2015, p.53).

Quanto às formulações levar mais a sério, se sobressair, passar vergonha e, falar errado, ler bem, falar bem, escrever bem reportam a um imaginário de língua enquanto uma entidade dividida em certo e errado, evidenciando, dessa maneira, um efeito de valorização para aqueles que *falam certo* e um efeito depreciativo para aqueles que *falam errado*. Portanto, essa discursividade ressoa sentidos da LP como um lugar de prestígio, efeito da tradição gramatical de língua e da construção histórica de uma língua falada no país. Esse imaginário de língua, conforme Celada (2011, p.461), pode ficar limitado “à marcação do correto e à pura punição do ‘erro’, e a violentar o sujeito da aprendizagem ao expô-lo ao estudo de uma língua reduzida à dominância” que evidencia essa divisão em certo e errado.

Na SD22 temos:

**SD22:** [...] é uma coisa que surpreende bastante eles [alunos] acharem e escreverem da importância da língua né. Alguns ainda não têm noção dessa + da grandiosa que é isso, se prende a:: é pra saber usar os pontos, pra saber usar as palavras corretamente e tal, mas a maioria acha que é um instrumento de ascensão social.

Na SD22, a visão desse professor no que diz respeito ao imaginário de língua dos alunos tem suas bases alicerçadas numa perspectiva gramatical de viés tradicional, uma vez que a LP é importante pra saber usar os pontos, pra saber usar as palavras corretamente. Ou seja, a língua enquanto o domínio de um código a fim de saber usar a pontuação e as palavras corretamente.

A conjunção adversativa mas, no trecho mas a maioria acha que é um instrumento de ascensão social, viria contrapor a ideia de saber usar os pontos e as palavras corretamente, uma vez que, de acordo com a tradição gramatical, o mas exprime oposição, contraste entre duas orações. Essa contraposição diz respeito ao fato de que ser um instrumento de ascensão social deveria distinguir-se de saber usar os pontos e as palavras corretamente. Nesse caso, a contraposição esperada seria considerar a língua em seus aspectos textuais e discursivos. Contudo, em nossa leitura, dizer que é um instrumento de ascensão social contempla-se apenas os aspectos linguísticos e não os discursivos, ou seja, está em vias de igualdade com dizer saber usar os pontos e as palavras corretamente. À vista disso, nos perguntamos: qual a oposição entre saber usar os pontos e ser um instrumento de ascensão social? Uma vez que escapa no fio do discurso que há um imaginário de que se você souber usar os pontos e empregar a língua corretamente você terá ascensão social, como visto nas SDs15, 16 e 17. Isto posto, “esse saber amarra seus fios na instância do regramento, a qual institui uma língua como perfeita, embora

inatingível, e cujo ‘domínio’ possibilitaria aos sujeitos ascensão social, estatuto de cidadania e certificação de pertença.” (RASIA, 2010, p.61).

A princípio, materializa-se nessa discursividade, via intradiscorso, a inscrição do professor em diferentes redes de memória, marcando o atravessamento de saberes na FD. É a constituição heterogênea em termos de atravessamento de discursos de diferentes saberes. Ao afirmar que alguns alunos ainda não têm noção da importância do ensino de LP, da grandiosidade que é essa aprendizagem, o sujeito do discurso, até mesmo pelo lugar social e discursivo que ocupa, se coloca em uma posição diferente dos seus alunos, evidenciando que a língua não é somente para saber usar os pontos e para saber escrever corretamente. Ao qualificar como grandiosa abre para outras possibilidades de seu uso, no entanto, não especifica a que grandiosidade está se referindo. Pressupomos que a formulação mas a maioria aponta um deslizamento de sentido do significante grandiosidade, ocasionando na identificação do professor ao objetivo do ensino da língua como ascensão social, pois acreditamos que esse professor está inscrito nessa maioria. Portanto, o interdiscorso, via intradiscorso, materializa o equívoco e marca a identificação do professor com a mesma posição dos alunos.

Ainda em relação à importância que os professores pensam que seus alunos dão ao ensino de LP, dispomos da SD abaixo:

**SD23:** Tem muitos [alunos] que dizem que sabem LP, outros que sabem o português errado, eles falam “eu sei português, eu falo português errado” + nas minhas aulas eu tento mostrar pra eles que existe a norma deles que não é errada mas que existem outras normas, que o objetivo da aula é justamente mostrar essas normas pra eles [...] agora têm aqueles que dizem que português não seria um assunto pra ser tratado na escola né, isso já ouvi [...] a gente já sabe português pra que estudar na escola? É aí que eu entro falando, você precisa aprender outra norma.

Nessa SD o que se destaca no fio do discurso é a formulação acerca do *saber português*. Nessa discursividade saber a língua produz inscrições de modo distintas no sujeito-aluno. O que é saber português? E o que é saber o português errado? Nos dizeres dos alunos há um embate entre a língua imaginária, instituída pelos analistas com a fixação de regras e sistematizações; e a língua fluida, a língua do uso, do dia a dia. Saber o português errado emerge na instância da língua imaginária, uma vez que não saber o português “certo” significa não dominar as regras que regulam essa língua e, portanto, não saber a língua. Agora, saber português pressupõe considerar as formas de variação linguística constitutivas do português brasileiro, ou seja, a língua fluida.

Outrossim, se os alunos dizem que falam o português errado, em nosso gesto de leitura, acreditamos que há um pré-construído que evidencia esse dizer, uma vez que “a cristalização de alguns usos promove a varredura de outros, passando a circunscrevê-los no domínio de um fora interdito.” (RASIA, 2010, p.57). Dessa forma, o aluno se coloca como um *mau falante* da língua, pois sua variedade é levada ao estatuto de erro. Reflexo do que destaca Rasia (2010) de haver a reprodução de saberes do senso comum, como por exemplo, “*o brasileiro não sabe sua língua*”.

Outro ponto de destaque nessa discursividade é a formulação português não seria um assunto para ser tratado na escola. Se considerarmos a língua portuguesa como sendo a língua materna, como concebe os documentos; e se língua materna não se ensina porque o aluno já sabe, então, realmente faz sentido o fato de que não seria um assunto para ser tratado na escola. Diante disso, segundo Pfeiffer (2005, p.33) o aluno vai à escola por dois motivos: “Para quem sempre foi, continua funcionando a equivalência entre língua materna e língua nacional, enquanto que ‘os outros’ vão à escola para adequar sua língua materna, para poder, aí sim, estar no lugar correto do bem dizer, da língua nacional.”

Pensando nas colocações dos alunos e no efeito de coincidência entre língua materna e língua nacional já discorrida no capítulo primeiro, “teríamos aí duas línguas maternas: aquela que será ensinada e que coincide com a língua de cultura, com a língua nacional; e aquela que ressoa da língua de cultura, recoberta pela dispersão das ‘variedades naturalmente adquiridas’.” (PFEIFFER, 2005, p.32). Ou seja, aquela que o aluno não sabe ou sabe errado e aquela que o aluno já sabe, como linearizado no fio do discurso dessa SD.

Por fim, emergem nessa SD formulações que materializam a filiação do sujeito-professor aos domínios de memória das DCE, os quais se destacam: a língua compreendida como constituída por diferentes normas, sendo todas constitutivas do português brasileiro.

## ***2º Recorte: A constituição do imaginário acerca do papel do professor de LP***

Segundo Mariani (2003), como observamos no capítulo primeiro, o imaginário linguístico é o espaço onde se encontra materializada a rede de paráfrases. Neste 2º recorte nos deparamos com algumas paráfrases no que se refere ao papel do professor de LP, destacando-se para o papel do professor como aquele que tem o dever de ensinar a ler e a escrever corretamente, e a interpretar textos. Neste recorte as SDs analisadas também projetam o imaginário acerca do papel do ensino de LP. Porém, mais especificamente, apontam para o

imaginário no que diz respeito ao papel do professor de língua portuguesa: a imagem que o professor de LP constrói do seu papel como professor de língua e a imagem que outros professores, de outras disciplinas projetam da imagem do professor de LP. Na SD24, tem-se a materialização da imagem que o próprio professor de LP projeta do seu papel no ensino de língua:

**SD24:** [...] tem uma aluna gente, que não sabia a menor diferença + e eu estou dando aula de literatura não de português, tem duas aulinhas por semana, aí eu corrigindo o caderno vi que essa aluna não sabe a diferença do ç dos ss e do s, aí eu deixei um recado no caderno pra ela mostrar pro professor de português, eu disse: “ô, peça ajuda, peça pra ele te passar exercícios, que isso é o que eu faria se fosse sua professora de português”.

Em AD compreendemos que o sujeito não se resume somente à sua constituição empírica, mas constituído pelas determinações sociais, interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente. O sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, não se dando conta de que está assujeitado à interpelação ideológica. Dessa forma, sem se dar conta, o sujeito-professor reproduz dizeres que emergem do senso-comum, efeito de um pré-construído de discursos que evidenciam que é papel *apenas* do professor de LP ensinar seus alunos a ortografia correta da língua. Esse sujeito é constituído por uma memória de que ensinar a usar S, SS, Ç é papel do professor de LP.

De acordo com Pêcheux (1996, p.148, grifos do autor), o mecanismo do (des)conhecimento ideológico refere-se ao fato de que tanto a ideologia como o inconsciente “operam ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de *verdades ‘subjetivas’ evidentes*, com o ‘subjetivas’ significando, aqui, não ‘que afetam o sujeito’, mas ‘em que o sujeito se constitui’”. Para o sujeito do discurso da SD24, em nosso gesto de leitura, fica evidente que é somente esse o papel do professor de LP, essa é a *verdade* que se cristalizou sobre seu papel no ensino de língua.

Além disso, diz que está dando aula de literatura e não de português. Todavia, literatura não envolve o trabalho com a língua? Em nosso gesto de leitura, pela imagem que constrói do professor de LP e por essa divisão entre literatura e português, parece-nos que considera a disciplina de português como o estudo da gramática e da ortografia da língua. A LP como o ensino de regras gramaticais e ortográficas, uma vez que o pronome isso e o condicional se em isso é o que eu faria se fosse sua professora de português, materializam sua identificação a esse domínio de saber.

Quanto à imagem que outros professores de outras disciplinas têm em relação ao professor de LP, constrói-se processos parafrásticos que apontam para determinado papel de professor de LP, dentre eles, como aquele que tem o dever de ensinar o aluno a ler e a escrever corretamente, e a interpretar textos.

**SD25:** Os professores na verdade veem o professor da disciplina de LP como uma disciplina de interpretar texto, escrever corretamente e ler corretamente, não passa disso, isso é verdade.

**SD26:** [...] sempre escuto né + quem não sabe interpretar texto é culpa do professor de português, não sabe resolver uma questão de matemática é porque não soube interpretar.

**SD27:** [...] eu tenho ouvido por aí é que há uma culpabilidade em cima do professor de LP quando o aluno não sabe interpretar matemática [...] então a impressão que a gente tem é que essa é uma carga. Aos olhos de alguns professores, isso é uma carga somente do professor de LP né, com certeza eles pensam que é muito importante, mas que nós não estamos fazendo direito nosso trabalho.

A imagem que se constitui do papel do professor de LP indica uma compreensão que reduz a língua à sua estrutura. Nessas SDs, por exemplo, interpretar texto, ler e escrever corretamente apontam para o domínio de uma língua perfeita e completa, um sistema autônomo e homogêneo. A expressão corretamente, na SD25, produz sentido da língua enquanto um sistema apoiado numa isenção de erros, deste modo, filia-se a redes de memória em que a língua é uma estrutura independente e está à parte dos sujeitos que a falam. Se pensarmos nas afirmações na verdade, isso é verdade, estas produzem efeito de cristalização de determinado sentido em detrimento de outros, isto é, o ler e o escrever corretamente se sobrepõe às múltiplas possibilidades que os usos da língua nos proporcionam. O ensino de LP, nesse caso, tendo suas bases amparadas numa teoria tradicional, caracteriza-se por conceber a língua como um sistema de regras que visa o seu uso de modo *correto*, principalmente, na sua forma escrita.

Diante disso,

Sabendo que a estrutura da língua é sempre significativa, devemos reconhecer que quando chega “seca”, enrijecida, desprovida de historicidade, pode não “fazer sentido”. Muito mais porque se pensa nela como parte de um sistema, este submetido à variação e a uma *diversidade* que se apresenta higienicamente “administrada”: de fato, aparece mais como objeto de “citação” (colocada em relação de sinonímia quando se trata de léxico) do que mobilizada no interior de contextos significativos e vinculada ao falante identificado com essas formas de dizer. Assim, estas chegam desprovidas do sentido de alteridade que carregam, fato que, com frequência, propicia sua exclusão ou que contribui para reforçar a “diferença” que não pode ser absorvida. (CELADA E PAYER, 2016, p.31, grifos das autoras).



Essa exclusão de que falam as autoras está materializada no fio do discurso das SDs26 e 27, por meio das formulações não sabe interpretar texto é culpa do professor de português, e há uma culpabilidade em cima do professor de LP. Se há uma culpa dos professores é porque eles estão faltando com o que é dito sobre o seu dever: ensinar a ler, a escrever e a interpretar textos. Isto nos leva a acreditar que se o aluno não tem a interpretação esperada pelo professor ou a indicada pelo livro didático, é considerada desapropriada, sendo assim, não se contempla a opacidade da língua, resultado da ilusão de completude. Se o aluno não sabe ler e escrever corretamente, indica que não domina a estrutura e as regras da língua. Do mesmo modo, observamos que é atribuído destaque ao domínio da língua na sua modalidade escrita, ficando a oralidade relegada a segundo plano.

A SD27 sinaliza para a importância da LP na visão de outros professores, no entanto, o enunciado não estamos fazendo direito nosso trabalho salienta que há um não comprometimento do professor de LP com seu papel no ensino. Deste modo, o que nos parece é que os alunos não têm o domínio dessa língua imaginariamente perfeita, logo, o professor de LP não realiza seu trabalho direito.

Essas sequências constroem um imaginário de língua completa e perfeita, que atravessa o ambiente escolar, pois se o aluno não domina essa língua, ou melhor, não apresenta a interpretação esperada pelo professor e não sabe ler e escrever corretamente, é porque não sabe português e, portanto, o professor de português não soube passar esse conhecimento da língua. Tal imaginário de língua, de ensino de LP e do papel do professor de LP é reforçado pela memória discursiva e por um pré-construído que instaura uma imagem de língua como um objeto uno, completo e transparente e um imaginário de professor de LP como aquele que tem o dever de assegurar essa língua completa e perfeita. No processo de sustentação de sentidos acerca do ensino de LP são mobilizados discursos a fim de sustentar esse imaginário.

A partir de enunciados materializados no espaço escolar, o professor de LP constrói uma imagem do que os outros professores pensam sobre seu papel no ensino de língua. Diante disso, vale citar Pêcheux ([1990] 2014) que afirma que não há:

*apreensão perceptiva do referente, do outro e de si mesmo como condição pré-discursiva do discurso*, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e o “já dito” através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas. (PÊCHEUX, [1990] 2014, p.85, grifos do autor).

A SD a seguir é uma paráfrase em relação às discursividades anteriores, contudo, produz deslocamentos de sentidos:

**SD28:** Não é só o professor de português, embora muitos professores tenham isso e alguns até percebem que a língua é norteadora de outros conhecimentos, que eles têm que escrever pra história, pra geografia, pra ciências e que é trabalho do professor também contribuir pra isso né, então ler e escrever textos faz parte das outras áreas, mas nem todos os professores têm claro isso.

Essa formulação produz um movimento de paráfrase em relação às discursividades anteriores, todavia, há um deslizamento de sentidos no que diz respeito à visão de outros professores. O enunciado não é só o professor de português, embora muitos professores tenham isso e alguns até percebem que a língua é norteadora, permite-nos as seguintes leituras: por meio da negação fica claro que essa responsabilidade, ou essa culpa, como vimos nas outras SDs não é responsabilidade somente do professor de LP, portanto, *o papel do professor de LP não é apenas ensinar a ler e a escrever corretamente, e a interpretar textos*; ou, *não é somente papel do professor de LP ensinar a ler e a escrever corretamente, e a interpretar textos*. A conjunção concessiva embora e o pronome isso apontam que há uma responsabilidade maior em cima do professor de LP. O pronome isso não recupera seu referente de modo explícito na linearização do excerto, porém, pressupomos que não esteja se referindo à culpa, mas sim a uma responsabilidade do professor de LP.

Segundo Magalhães e Mariani (2010, p.397), “a presença de algum significante implica a ausência dos demais.” Nessa discursividade, a presença de alguns significantes implica a ausência de um só. A negação, o pronome isso e o advérbio embora implicam a ausência do significante culpa, deslizando seu sentido para o de responsabilidade, uma vez que não é só o professor de português [...] ler e escrever textos faz parte das outras áreas. Dito de outro modo, para o sujeito do discurso da SD28 não há uma culpa do professor de LP em relação às habilidades linguísticas dos alunos, como visto nas SDs anteriores, embora observe que a língua é norteadora de outros conhecimentos, isto é, não há culpa, o que há é uma responsabilidade maior do professor de LP.

### ***3º Recorte: A constituição do imaginário acerca do ensino de gramática***

Em AD, como já colocamos, o sujeito não é a origem do seu dizer e nem tem controle sobre o que diz. O sujeito é efeito da interpelação ideológica em condições de produção específicas, pelas quais seus dizeres significam. Neste terceiro recorte observamos o efeito do interdiscurso materializado no fio do discurso em relação ao imaginário de gramática que atravessa o discurso do sujeito-professor, inscrito na língua, afetado pelo inconsciente e

interpelado pela ideologia. Neste recorte apresentamos sequências que produzem efeitos na constituição do(s) imaginário(s) de ensino de gramática e no modo como tais imaginários se materializam na prática docente. As SDs a seguir foram produzidas na ocasião de questionamentos acerca de como o professor trabalha a gramática; qual o objetivo do ensino de gramática; e como o professor vê o ensino de gramática hoje nas escolas.

**SD29:** Acho mais fácil pra eles [alunos] entenderem só a gramática por exemplo, porque trabalhar a gramática a partir do texto, acho que pra eles fica mais difícil [...].

Essa discursividade permite-nos compreender que o sujeito-professor não se identifica com os domínios de memória presentes no documento, visto que propõe trabalhar a gramática separada do texto, enquanto que para as DCE, o trabalho com a gramática e a análise linguística deve partir do texto, oral ou escrito. Outrossim, pensar a gramática separada do texto, por exemplo, é não considerar a junção da materialidade linguística com a materialidade histórica. Nesse sentido, “supõe uma certa concepção de língua em que não se reconhece que a língua tem sua materialidade. O que se pretende, então, é que a sintaxe (a língua) – clara e distinta – domestique o sentido (a história, o sujeito).” (ORLANDI, 1996, p.96).

Na visão desse professor, é mais fácil trabalhar com a gramática separada do texto porque acredita que trabalhá-los juntos é mais difícil para os alunos. Será que é mais difícil para os alunos aprender ou é mais difícil para o professor ensinar, uma vez que considerar a materialidade da língua é considerar o real da língua? Diante disso, como o professor explicará para seus alunos que a língua está sujeita a falhas e que “em matéria de língua, a ciência possa faltar”? (MILNER, 2012, p.8). Acreditamos, dessa forma, que para dar conta do real, mesmo que ilusoriamente, o sujeito opta pelo estudo da gramática separada do texto, o qual não considera a opacidade da língua; como também, se fecha para diferentes leituras, ou seja, se pede X, é X que o aluno tem que responder. Assim sendo, “Sustentar que o real da língua é representável é fatalmente o passo inicial de toda gramática: consiste em reconhecer o impossível próprio da língua naquilo que ele tem de repetível e, além do mais, em constituí-lo em rede – é o que chamamos de *regular*.” (MILNER, 2012, p.30, grifos do autor). O regular, nessa concepção, não desvia do padrão, portanto, é mais fácil contorná-lo.

Em nossa leitura, depreendemos que na visão desse professor o estudo do texto seria o estudo dos gêneros textuais e o estudo da gramática seria o estudo a partir de uma abordagem classificatória da língua, mediante frases soltas e isoladas com ênfase na análise de suas

estruturas, uma vez que a textualização da expressão só a gramática nos permite essa leitura. No entanto,

Se a noção de estrutura nos permite transpor o limiar do conteudismo, ela não nos basta, pois nos faz estacionar na ideia de organização, de arranjo, de combinatória. É preciso uma outra noção. Esta noção, a de materialidade, nos leva às fronteiras da língua e nos faz chegar à consideração da ordem simbólica, incluindo nela a história e a ideologia. (ORLANDI, 1996, p.46).

Seguindo a concepção de língua do sujeito do discurso da SD29, que não considera a materialidade linguística, temos a SD30 que produz esse imaginário de língua com ênfase na estrutura:

**SD30:** [...] eu acho que a gramática serve pra isso, pra eles aprenderem a dominar a norma padrão, no caso...

Para o documento, a gramática visa “propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso das unidades da língua, de como elas são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem.” (PARANÁ, 2008, p.54). Contudo, para o sujeito do discurso da SD30, a gramática tem outro objetivo, o de ensinar a norma padrão. Mas como se daria esse ensino?

Em nosso gesto de leitura, o pronome demonstrativo isso refere-se ao domínio da norma padrão. A palavra domínio nos lembra uma ideia de controle, autoridade sobre determinado objeto. O pronome isso mostra que a gramática serve apenas para o domínio dessa norma, ressoando sentidos de língua completa e transparente, já que para o sujeito ter o controle da língua, esta precisa ser considerada em seu caráter de completude, como se os sentidos fossem únicos e o sujeito tivesse controle sobre como os sentidos se produzem no seu discurso. A gramática visando apenas esse objetivo deixa escapar que a proposição de dominar a norma padrão filia-se à abordagem gramatical, que se identifica a domínios de memória que correspondem à gramática normativa. Esta concepção de gramática compreende a língua como um conjunto de regras a ser seguido, que são reguladas pelo uso dos bons escritores.

O sujeito-professor da SD30, interpelado pela ideologia e constituído pelo inconsciente, naturaliza sentidos que são produzidos pela história: o aluno vai à escola para aprender a dominar a língua. O *domínio* da língua se torna algo evidente para o sujeito, pois segundo Orlandi (1996), no funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência. Ademais,

ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos. Daí o equívoco como condição do significar, sendo o mais importante deles o que cria a ilusão referencial, a da literalidade.” (ORLANDI, 1996, p.56-57).

Deste modo, o sujeito submetido à língua na história, afetado pela ideologia e constituído pelo inconsciente deixa irromper em seu discurso o equívoco que se materializa na palavra domínio, uma vez que dominar a língua, no sentido que já mencionamos acima, é algo impossível, pois em AD compreendemos que a língua não é completa e transparente, e o sujeito não tem controle sobre o que diz. Além do mais, ao priorizar o ensino da norma padrão a partir de uma abordagem gramatical, o professor eleva a língua a seu estatuto de completude, determinando as regularidades da sintaxe a partir da norma padrão. Contudo, para Pêcheux,

A sintaxe é a base da criatividade histórica. Assim, as regras da língua não podem ser consideradas como regras categóricas – no sentido de que uma regra deve ou não deve ser aplicada. Em vez disso, as regras da língua devem ser vistas como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas. (PÊCHEUX, 2011, p. 102).

Reduzir o estudo da gramática à norma padrão reduz a língua a sua estrutura sintática, pois não considera as possibilidades dos jogos entre os elementos linguísticos, bem como a materialidade linguística na sua relação com a materialidade histórica. À vista disso, em nosso gesto de leitura, concebemos que o imaginário de língua que reduz a língua a sua estrutura ignora os erros e deslizes que se materializam nela. Para o sujeito-professor da SD30 “trata-se de ignorar por completo o ponto de cessação, e essa ignorância a estrutura.” (MILNER, 2012, p.39), ou seja, ignora-se que a língua está sujeita ao equívoco. Ademais, as possibilidades de sentido, efeito da relação língua-história-ideologia, são silenciadas e fantasiadas por sua completude. O sujeito do discurso desconsidera que a produção de sentidos resulta de um processo contínuo em condições de produção específicas.

Outra sequência que materializa o ensino da gramática nesse mesmo viés descrito acima é a SD31:

**SD31:** Primeiro que eu não uso texto pra ensinar gramática, eu uso texto pra trabalhar o texto. [...] Eu uso a gramática a partir da produção dos alunos, raramente eu vou usar + talvez eu use poema pra trabalhar figura de linguagem, alguma coisa assim. Usar texto pra trabalhar a gramática é meio doloroso.

A partir do nosso gesto de leitura, esta discursividade permite-nos depreender que esse professor também não se identifica com os domínios de saberes presentes nas DCE no que se

refere ao ensino da gramática, uma vez que não usa o texto para ensinar gramática. Diz que ensina a gramática a partir da produção dos alunos, mas então, a produção dos alunos não são textos? O que escapa no fio do discurso é que a produção dos alunos são amostras de textos que têm como objetivo somente desenvolver a competência linguística através da produção destinada apenas ao professor. É uma simulação de texto, uma vez que ecoa no fio do discurso que não considera que a produção dos alunos seja um texto.

Na formulação eu não uso o texto pra ensinar gramática, o sujeito do discurso, ao se marcar como origem do seu dizer constitui-se numa relação ideológica que produz evidências imaginárias de sentidos únicos e transparentes. Além disso, a negação marca a presença de um discurso-outro no interdiscurso. Conforme Indursky (1997, p.213), “a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos. [...] A negação, então, evidencia a presença do discurso-outro”, e aponta para a heterogeneidade constitutiva do discurso que marca outra posição: a que usa o texto para ensinar gramática. Acreditamos, portanto que

Nossa condição de sujeitos implica a apropriação da fala e da linguagem bem como o vazio do entre significantes, o furo, a falta de um sentido único (literal). Tomar a palavra é inscrever-se em uma rede de diferenças e é, também, entrar em redes de produção de sentidos, entrar no simbólico e tornar-se responsável – na sociedade, na cultura – por seu próprio dizer, um dizer marcado pelo *eu devo* e também pela falta. (MAGALHÃES E MARIANI, 397, p.2010, grifos das autoras).

A seguir, trazemos outra formulação em que o sujeito do discurso marca-se como origem do seu dizer evidenciando a posição que se filia ao estudo da gramática a partir do texto.

**SD32:** A gramática normativa eu acho que não serve pra nada, eu acho que serve da forma como é essa nova proposta [...] que a partir do texto e que sejam coisas significativas, sem se preocupar muito com nomes [...] vestibular não cobra isso, a vida fora não cobra esse conhecimento, eu acho que vale muito mais a pena né, explorar bem o texto do que ficar dando essas coisas, regras decoradas.

O sujeito do discurso desta SD identifica-se com os domínios de saberes que constituem as DCE, pois compreende que o ensino da gramática deve se dar mediante o texto e que seja significativo para o aluno. Outrossim, em nosso gesto de leitura, o sujeito concebe a gramática normativa como o estudo das classes gramaticais, uma vez que as formulações sem se preocupar muito com nomes e regras decoradas filiam-se aos domínios de memória que correspondem à gramática normativa.

O funcionamento da negação na formulação eu acho que ela não serve pra nada, “estabelece fronteiras entre discursos ideologicamente antagônicos” (INDURSKY, 1997, p.216). Essa demarcação permite-nos a leitura da evidência do discurso-outro: os sujeitos que acreditam que a gramática normativa serve para alguma coisa X os sujeitos que acreditam que a gramática normativa, descontextualizada do seu uso, não serve para nada. Para posição desta discursividade, “conhecer uma língua não é apenas conhecer as formas engendradas pela gramática, mas também o valor social atribuído a elas” (ORLANDI, 1987, p.102), visto que a abordagem da gramática tradicional a partir de regras decoradas e classificação de classes gramaticais não é significativa para os alunos, deste modo, não serve para nada. Já a abordagem gramatical por meio da exploração do texto como práticas discursivas é significativa, logo, serve para alguma coisa. Essa discursividade coloca em cena saberes antagônicos em um mesmo enunciado discursivo, demarcando os limites entre o que poderia ser dito ou não nesta FD e o que poderia ser formulável em outra FD.

Por fim, a SD33 materializa no fio do discurso o imaginário que atravessa o ensino de LP, isto é, por ora, o sujeito-professor identifica-se com as DCE, por ora, identifica-se a perspectiva tradicional:

**SD33:** [...] de modo geral o que eu vejo é o ensino da gramática tradicional desvinculada da realidade do aluno, superficial, sem uma metodologia específica, porque a gramática tradicional não tem uma metodologia, são observações bem superficiais e esse ensino específico que tá lá no livro didático, ele não tem resultado, ou o aluno decora aquelas nomenclaturas, ou ele não aprende nada, se ele aprender ele vai aprender a nomenclatura, porque associar com a língua dele em uso, ele não tem como associar né, isso é claro pra todos os professores e infelizmente é ocorrente o ensino da gramática tradicional. É aquilo que o professor as vezes condena, mas quando fecha a porta da sala de aula faz e eu não condeno o professor porque o professor também não tem um outro olhar pra trabalhar a gramática, então ele utiliza o que ele tem e assim o material de apoio dele é esse, é o livro didático, todos os livros didáticos trabalham dessa forma [...] a gente sabe que tem mudanças que tem vestibulares que não fazem mais essa cobrança, mas são alguns né, então ali o professor fica entra a cruz e a espada porque ele vai priorizar o quê no teu ensino né + mas essa mudança pra ela ocorrer é lenta né, primeiro tem que desvincular essa questão da normatividade de gramática...

Quando perguntado sobre o ensino de gramática na escola hoje, o sujeito-professor enfatiza que as discursividades dominantes acerca do ensino de gramática fazem parte da abordagem tradicional, desvinculada da realidade do aluno. De acordo com essa formulação, a gramática tradicional resulta em decorar nomenclaturas, sendo inconcebível associar essa abordagem à língua em uso. Tal afirmação nos permite a seguinte leitura: para este sujeito do discurso a gramática deveria desvincular-se da prática da decoreba e aliar-se à língua em uso,

uma vez que a decoreba de nomenclaturas não permite a associação à práticas significativas da língua em uso, é apenas um ato mecânico para atingir o objetivo de aprender determinada classe e seu conceito.

Na formulação isso é claro pra todos os professores e infelizmente é ocorrente o ensino da gramática tradicional, ressoa sentidos que evidenciam o encontro de posições discursivas antagônicas que se sobrepõem uma à outra. Isto é, é evidente que para os professores a abordagem tradicional de gramática não tem um efeito significativo, todavia, é a que se sobrepõe à abordagem da língua em uso, por exemplo. Até que ponto isto é claro para os professores? Visto que, por estar inscrito na ordem do inconsciente e interpelado pela ideologia, o sujeito filia-se a determinado domínio de saber ao qual se identifica, sendo que esses saberes tornam-se únicos e evidentes para o sujeito em uma dada FD.

O professor de LP é resultado desse efeito contraditório que ora inscreve-se nesse lugar mais acadêmico que condena a abordagem tradicional da gramática, ora filia-se a essa mesma abordagem que desaprova. Entendemos, deste modo, que esse retorno incessante à abordagem tradicional do ensino de LP constitui-se em virtude da força que a prática tradicional de gramática tem, ainda, no ensino de língua. Esse domínio da abordagem gramatical marca a identificação a esta filiação teórica. Tal identificação dos professores em relação à concepção de língua e de gramática numa abordagem tradicional faz com que os sentidos se estabilizem e esses dizeres se tornem recorrentes nesse meio, como foi possível ver materializado em algumas SDs. A memória homogênea de língua, sustentada por essa posição, assegura o efeito imaginário que dá continuidade ao ensino da gramática tradicional, ou seja, estabiliza certos sentidos nesse campo do saber.

O professor de LP fala de um lugar social e carrega consigo uma imagem do que seja ensinar a língua; uma imagem de seu papel como professor de LP; uma imagem que projeta do seu aluno; e uma imagem que seu aluno projeta do seu papel como professor de LP. Do mesmo modo, o documento projeta uma imagem acerca do papel do professor de LP; acerca do ensino de LP; e uma imagem de aluno que se espera formar e ensinar. Esse(s) imaginário(s), tanto dos professores como dos documentos, filia(m)-se a redes de memória que constituem seus dizeres. Dessa forma, ao tomar a palavra, o sujeito professor não é origem do seu dizer e nem tem controle do sentido que lhe seria transparente. O sujeito, em condições de produção específicas, inscreve-se em redes de memória, a partir das quais seus dizeres fazem sentido, por isso que a AD compreende que os sentidos são determinados sócio-historicamente e o sujeito não tem controle sobre como os sentidos se constituem, embora deles participe ativamente.



Em nossa pesquisa, a noção de imaginário foi nodal para pensarmos a constituição dos imaginários que circulam no espaço escolar. Não só a questão do imaginário instituiu as bases deste trabalho, mas considerando o modo como as discursividades produzem sentidos em determinadas condições de produção, tratamos aqui desta questão: o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que atravessa(m) e constitui(em) o espaço escolar.

À medida que o ensino de LP no Estado do Paraná se encontra regulado por documentos oficiais, os quais projetam certas imagens do que seja língua e de como ela deve ser ensinada, encontramos professores que se identificam com esse discurso e se filiam as redes de memória que constituem essa diretriz. Concomitantemente, como as formações discursivas são heterogêneas e têm suas fronteiras porosas, são atravessadas por diferentes saberes, dos quais nos deparamos, neste trabalho, com saberes que constituem as redes de memória que integram a perspectiva da gramática tradicional. Deste modo, em certos momentos, o documento acaba materializando em seu discurso a filiação a essa perspectiva. Igualmente ocorre no discurso dos sujeitos-professores, no qual, em vários momentos, sem se dar conta disso, deixam escapar a filiação a essa abordagem tradicional de língua. Dito de outro modo, tanto o documento como os professores materializam em seu discurso diferentes domínios de memória, efeito das distintas redes de memória que constituem o ensino de LP, provenientes das diferentes concepções de língua e de gramática. Além disso, tais filiações são resultado das representações imaginárias que o professor leva consigo acerca dos dizeres que perpassam o ambiente escolar: o papel do professor de LP como aquele que tem o dever de ensinar a ler e a escrever correntemente; o ensino de LP como um lugar que pode fornecer as balizas para que o sujeito consiga ascender social e profissionalmente; o domínio da língua como uma maneira de ascender social e profissionalmente, entre outros aspectos. Portanto, o sujeito-professor inscrito na língua, afetado pela ideologia e constituído pelo inconsciente, reproduz e (re)significa dizeres que emanam das DCE e dizeres que emergem do ambiente escolar.

Outrossim, outro ponto que temos considerado são as representações imaginárias que o sujeito-professor tem do pesquisador. Primeiro, a dificuldade que tivemos em encontrar professores que aceitassem participar da pesquisa, o que acreditamos que possa ocorrer, em grande parte, devido ao imaginário projetado acerca do espaço acadêmico, como um lugar de excelência teórica que “não condiz ou não (re)conhece” a realidade que os professores da educação básica vivenciam em sala. O que acaba criando um certo distanciamento entre escola e academia. Por outro lado, notamos que, embora os professores participantes da pesquisa materializarem no fio do discurso a filiação a diferentes redes de memória, na maior parte do

tempo, filiam-se aos saberes que constituem as DCE. Pressupomos que a movência do sujeito entre esses domínios decorra da imagem que o professor de LP projeta tanto do seu interlocutor como da academia. Isto é, uma imagem que diz respeito às atuais tendências de ensino como a maneira mais adequada de se ensinar língua hoje.

Para fechar nosso capítulo, retomamos as perguntas que colocamos durante a escrita desta pesquisa: Quais são as finalidades do ensino de LP? Quais são os domínios de memória presentes nas DCE? Quais são as *verdades* que estão em evidência no discurso do sujeito-professor em relação ao ensino de língua? Os domínios de memória presentes no documento são materializados pelo sujeito-professor de LP? Que outros domínios de memória emergem no discurso do sujeito-professor? Observamos, dessa maneira, que o ensino de LP é constituído por redes de memória distintas uma das outras, as quais ressoam determinados sentidos para a finalidade do ensino de LP. Ao estar inscrito na língua, afetado pela história, interpelado pela ideologia e constituído pelo inconsciente, o sujeito se identifica com certos saberes e toma como verdade evidente estes saberes com os quais se identifica. Cada domínio de memória fornece suas verdades e recupera nos jogos de força sentidos já estabilizados para o que seja língua e o modo como ela deve ser ensinada.

Tais questionamentos resultaram na organização da nossa análise. Por entendermos que tanto o documento como os professores podem filiar-se a diferentes domínios de saberes, dividimos nossas análises em recortes temáticos, nos quais acreditamos ter conseguido abordar as representações imaginárias do sujeito-professor de LP acerca do papel do ensino de LP, do seu papel como professor de LP e do ensino de gramática.

## CAPÍTULO IV - PALAVRAS DE (DES)FECHO

“não se deixa jamais um erro dormir impunemente em paz, pois esse será um meio seguro para que ele perdue; é preciso discernir o que falha não por pretender com isso se amparar definitivamente o verdadeiro (!), mas para tentar avançar tanto quanto se possa em direção à justiça”. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.276-276).

Ao iniciarmos este trabalho, questionávamos sobre a língua falada e ensinada no país e de que modo a institucionalização e a idealização de uma língua, tomada indistintamente como língua nacional, materna e oficial produziu determinados imaginários de língua e de ensino de língua portuguesa no espaço escolar. À vista disso, na busca por alguns (des)fechos, tomamos como ponto de partida a nossa questão de pesquisa: Que imaginário(s) sobre o objeto língua constitui(em) o discurso do sujeito-professor, resultado dos diferentes modos de identificação aos domínios de saberes constantes nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa? Diante disso levantamos alguns pontos que se destacaram durante o percurso de leitura, reflexão e escrita deste trabalho.

Nossas indagações e nossa pergunta de pesquisa nos levaram a discutir, em um primeiro momento, acerca de como se deu a constituição e institucionalização da Língua Portuguesa falada no Brasil, que a partir do século XVIII, com a Reforma Pombalina, passou a ser ensinada nas escolas brasileiras. Nesse percurso, tomamos a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, visto que o Estado, por meio do aparelho escolar, em condições de produção específicas, determina e estabelece sentidos *sobre* o sujeito e *para* o sujeito. A Escola, dadas as condições sócio-históricas e ideológicas em que se encontra, tem a autoridade para dizer aos sujeitos que nela se situam os lugares que podem e devem ocupar e o que podem e devem dizer em relação aos usos da língua. Desse modo, a escola acaba por determinar as formas de o professor e de o aluno *ser/estar* sujeito *na/para* a língua.

Quanto à institucionalização da língua falada no Brasil e considerando a historicidade como constitutiva dos sentidos e dos sujeitos, tratamos sobre as noções de língua nacional, língua materna e língua oficial, as quais nos propiciaram compreender os dizeres que constituem e (re)significam sentidos sobre o ensino de LP. Também consideramos as noções de língua imaginária e língua fluida, na perspectiva de discutir como se dá a relação entre os usos da língua e sua regulamentação. A materialização dessas noções no discurso das diretrizes curriculares estaduais provocou determinados sentidos para o ensino de LP, o que permitiu-nos

observar o modo como uma diretriz oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná (re)produz sentidos sobre esse ensino e sobre o objeto língua.

A diretriz toma a língua portuguesa como sendo a língua nacional e a língua materna para todos que nasceram no Brasil. Porém, se a língua materna é aquela que não se aprende, pois se é tomada por ela no momento mesmo em que viemos ao mundo, por que os alunos vão para a escola para aprender uma língua que já sabem? Nosso primeiro (des)fecho concerne em: a busca por uma unidade linguística que começou com a colonização portuguesa produz efeitos até os dias hoje com o desejo e idealização de que todos dominem a norma padrão. Para isso, acreditamos que uma das alternativas apresentadas pela escola e materializadas no documento é tomar a língua materna do sujeito como sendo a língua nacional, sendo que essa língua se dá a partir dos moldes que o Estado impõe mediante um ideal de nacionalidade. Após a 2ª Guerra Mundial houve uma certa atenção em relação à uniformização da língua, isto é, uma nacionalização contra heranças linguísticas trazidas pelos imigrantes. Exemplo disso é a criação do decreto jurídico de crime idiomático. Com o decorrer do tempo, em pleno século XXI, persiste ainda essa tentativa de uniformização, mas no que se refere à padronização da LP. Diante disso, numa tentativa de conquistar esse ideal, os alunos vão à escola para aprender e alcançar um certo domínio de língua, dado a justificativa central da construção de uma sociedade justa e igualitária. À vista disso,

A língua do Estado, a língua nacional, que deve se dar uma para a unidade geopolítica passa a ser a língua do povo, povo e língua são homogeneizados em um novo processo de apagamento: já não são mais as línguas dos índios, as línguas dos negros, a língua geral, que são apagadas, mas as línguas dos brasileiros, diversos e, por isso, diversas. (PFEIFFER, 2000, p.71-72).

Nesse processo de apagamento e no discurso que textualiza a luta por uma sociedade justa e igualitária, as expressões justiça e igualdade deslizam produzindo outros sentidos. Isto é, não significa todos terem a mesma igualdade e o mesmo direito de poder falar a sua língua ou a sua variedade. Numa tentativa de apagar as diferenças linguísticas, esse sentido de igualdade é silenciado para dar lugar a um sentido de igualdade como conformidade, ou seja, o sujeito estar em conformidade com o que é de *direito*, em conformidade com o que o Estado considera como sendo de direito. Nesse sentido, igualdade e justiça passam a significar uniformidade.

Em relação à questão da língua materna e da língua nacional, fica claro, para nós, que o documento toma essas noções como significando a mesma coisa, uma vez que a expressão língua materna desliza para o significante de língua nacional. A busca por uma uniformidade

nacional e uma unidade linguística coloca essas duas noções numa igualdade, produzindo um efeito de apagamento em relação ao direito de o sujeito significar na sua língua materna e, diante disso, o Estado constrói um imaginário de língua nacional e língua materna, que é a mesma para todos. Essa língua, que deve ser comum a todos, é a língua portuguesa em sua modalidade padrão.

Nesse sentido retomamos à SD4, na qual o documento afirma que:

**SD4:** Cabe, entretanto, reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma. (PARANÁ, 2008, p.66).

Depreendemos que para ser considerado cidadão brasileiro, o aluno precisa inscrever-se na modalidade padrão da língua. Ser cidadão não é estar na língua da sua maneira, é dominar a norma padrão, é legitimar esse conhecimento através das aulas de língua portuguesa. Nesse jogo entre o domínio da norma padrão e as variedades linguísticas, concebemos que a norma padrão refere-se à língua imaginária, uma vez que é a norma fixada por suas sistematizações, é a norma da escrita, do correto. Enquanto que as variedades da língua relacionam-se à língua fluida, visto que é a língua do uso, a língua do dia a dia que não se deixa estabilizar por uma rede de sistemas. Nessa direção, principalmente nas aulas de LP, o discurso que evidencia a língua imaginária sobre a língua fluida precisa ser desconstruído e nós, como professores, temos um papel importante. A variedade do nosso aluno também é a língua portuguesa, dessa maneira, não podemos apenas reproduzir o que dizem as DCE sem que haja um questionamento crítico em relação ao modo como o ensino da língua vem sendo materializado no espaço escolar. Consideramos que uma das contribuições deste trabalho é apontar os efeitos que uma determinada compreensão de língua produz no ensino de língua, a fim de refletir e buscar alternativas adequadas que levem em conta a realidade do nosso aluno. A prática linguística da LP é heterogênea, à vista disso, é constitutiva de conflitos e, nesse sentido, o professor não pode perder de vista a heterogeneidade. A questão da língua envolve conflitos e eles precisam ser problematizados e não naturalizados.

Em um segundo momento, movidas por estudos de certos autores, trouxemos algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, sobre as diferentes concepções de língua e de gramática que atravessam esse ensino, além de questões sobre a análise linguística. Nesse trajeto, observamos os imaginários de língua que constituem cada concepção de língua e de

gramática. Cada concepção filia-se a determinadas redes de memória com os quais cada uma se identifica e que, sob o efeito ideológico, produz a evidência dos sentidos.

Os autores aos quais recorreremos fundamentam as bases teóricas do ensino de LP, principalmente, no Estado do Paraná e apresentam um novo rumo para o ensino de língua. No campo dos estudos da linguagem, vinculados à ciência Linguística, esses autores lançam críticas ao ensino de base tradicional normativista e propõem uma maneira diferente de conceber o objeto língua. O documento oficial que rege o ensino de LP filia-se, em sua maior parte, a essa perspectiva.

Levando em conta o que dizem tais autores e as noções de língua desenvolvidas neste trabalho, certos momentos da leitura das DCE nos tocaram e nos levaram a refletir sobre o modo como se realiza o ensino de língua no Estado do Paraná. A diretriz, ao mesmo tempo que aborda o trabalho com a língua em uso, contemplando as variedades linguísticas, também produz um efeito de evidência do domínio da norma padrão como uma variante de prestígio, um instrumento de luta e de direito de todos os cidadãos. Isto é, reconhece a existência das variedades, mas como produto final, o aluno precisa dominar a modalidade padrão da língua. Contudo, do ponto de vista discursivo dada a incompletude constitutiva da língua, esse domínio se torna impossível, visto que para a AD a linguagem não é transparente e é constituída por seu caráter de incompletude e opacidade.

Em vista do domínio da norma padrão, levantamos alguns questionamentos: Por que a norma padrão é a norma de prestígio? De que modo ela foi instituída como sendo de prestígio? O sujeito estar inscrito em outras variedades significa ser tomado como inferior e, portanto, não ser cidadão? Para pensarmos nessas indagações consideramos a questão da luta de classes, que é indissociável para refletir sobre discussões que envolvem a língua. No documento a questão da luta de classes se materializa reproduzindo o pré-construído em relação à norma padrão, além de cristalizar certos sentidos de língua e de ensino de língua, assegurando o efeito de evidência e o efeito de transparência dos sentidos. Dito de outro modo, o Estado, a serviço da classe dominante, na busca por uma unidade e um ideal de língua, elege uma norma como sendo de prestígio, e naturaliza sentidos para o objeto língua e para o ensino de LP. Nesse sentido, o domínio da norma padrão, considerada como a norma de prestígio, passa a ser uma coerção legítima, uma vez que o ensino de LP justifica tal domínio por visar uma sociedade justa e igualitária, porém, a questão do domínio da norma não será resolvido homogeneizando a língua, uma vez que a constituição identitária da LP é heterogênea.

O documento considera que todas as variedades linguísticas são válidas, no entanto, para o aluno se tornar um cidadão ativo e crítico na sociedade em que está inserido, precisa estar inscrito na norma estabelecida pelo Estado. Identifica as variedades, mas naturaliza sentidos para o uso da norma padrão como a norma de prestígio. As DCE buscam desestabilizar sentidos já cristalizados em relação à língua e a seus preconceitos linguísticos, todavia, acabam reproduzindo, em forma de paráfrases, sentidos de língua como um instrumento completo, perfeito e eximido de falhas. Deste modo, segundo Orlandi (1997 apud PFEIFFER, 2000, p.25), “no mesmo lugar em que há o equívoco, o outro, há também o trabalho ideológico da estabilização do sentido, trabalho de contenção do movimento de sentidos e de sujeitos”.

De acordo com o que dizem as DCE, compreendemos que a escola, devido às condições de produção em que se encontra, ocupa uma posição que acredita ser seu dever promover o desenvolvimento de sujeitos que significam de uma mesma forma. Essa atribuição dada à escola induzem a produção de políticas linguísticas que visam à formação do sujeito nacional a partir de um imaginário de língua homogênea e da busca pelo domínio da norma padrão. A diretriz legitima a intervenção do Estado na educação, produzindo um efeito de evidência. É um lugar legitimado e autorizado para dizer como a língua portuguesa deve ser ensinada.

Através do acesso à norma padrão, portanto, o documento idealiza uma sociedade justa e igualitária. Para alcançar esse ideal de igualdade recorre-se às aulas de Língua Portuguesa, cuja disciplina acredita-se que pode propiciar as balizas para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, sob a ótica discursiva, dominar a língua é ilusório, uma vez que o sujeito não tem controle sobre o que diz e a língua constitui-se por sua opacidade, logo, está sujeita ao equívoco. Idealiza-se uma sociedade justa e igualitária a partir da projeção de uma língua perfeita, completa e eximida de falhas. É a memória acerca da busca por uma unidade linguística que ainda produz sentidos na escola a partir do destaque dado ao domínio da norma padrão, além do argumento de justiça e igualdade. Desta maneira,

Não se vai à escola, aluno e professor, portanto, só para aprender o que não se sabe e para se ensinar uma técnica cultural, uma ferramenta de comunicação, mas também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição, para suprir e conter o sentido e o sujeito em sua dispersão. O lugar do aluno e do professor - as suas posições enunciativas - já estão marcadas historicamente.” (PFEIFFER, 2000, p.64).

Em contrapartida, nós, como professores de língua portuguesa, devemos questionar e mostrar para nossos alunos que os sentidos não são únicos e completos, sempre há a possibilidade de abertura para novas significações. Pois, observamos que as políticas linguísticas, por meio dos seus projetos e instrumentos de ensino de língua, têm legitimado um

espaço único de interpretação, cuja garantia é a uniformidade nacional. Nesse ponto, salientamos mais uma das contribuições deste estudo: não nos deixarmos mascarar pelo efeito de evidência. Não só o sujeito que ocupa uma posição na área da educação, mas principalmente este, precisa interrogar o que dizem os documentos, desconstruir os pré-construídos que ressoam sentidos danosos em relação à língua e ao papel do ensino de língua, questionando os dizeres que se reproduzam de forma evidente no ambiente escolar. Assim sendo, deve-se ultrapassar as evidências e a transparência da/na língua para dar lugar aos sentidos e aos sujeitos, inscritos, ao mesmo tempo, na língua e na história.

Esses dois momentos iniciais da nossa dissertação contribuíram para compreendermos as condições de produção amplas que envolvem a institucionalização de uma língua falada e ensinada no país, e também os dizeres que atravessam o ensino de LP e constituem a memória sobre esse ensino, especialmente, no Estado do Paraná. Além disso, ajudou-nos a delinear nossos passos para compreendermos o(s) imaginário(s) de língua e de ensino de língua que constitui(em) o discurso do sujeito-professor de LP e os efeitos que esses imaginários produzem.

Em um terceiro momento, elegemos como objeto de análise o discurso de professores de LP sobre o ensino de LP. Para enlaçarmos os laços de nosso trabalho, observamos, no fio do discurso, o modo como os dizeres dos professores se entrelaçavam com os dizeres das DCE, de forma que pudéssemos analisar as modalidades de identificação do sujeito-professor aos domínios de memória que constituem o documento. Em meio a esses processos, levamos em conta as formações imaginárias que envolvem esses sujeitos e os lugares que ocupam ao dizer sobre o ensino de LP.

Pensando na materialização do discurso do professor sobre o ensino de LP, considerando os movimentos de análise, organizamos as discursividades em três momentos diferentes: 1º A constituição do imaginário acerca do papel do ensino de Língua Portuguesa; 2º A constituição do imaginário acerca do papel do professor de LP; e 3º A constituição do imaginário acerca do ensino de gramática. Os recortes foram organizados de forma que pudéssemos estabelecer uma certa proximidade entre as discursividades analisadas. Considerando nossos objetivos de pesquisa, para fins de análise, dividimos as SDs nesses três recortes temáticos. Embora tenhamos realizado essa divisão, os recortes, de alguma forma, se entrelaçaram na constituição de sentidos sobre língua e ensino de língua.

No processo de análise, como fio condutor de nossa dissertação, levamos em conta os processos de identificação do sujeito aos domínios de saberes das DCE, os quais nos levaram a



mais um (des)fecho: o ensino de LP encontra-se em um lugar, ao mesmo tempo de estabilidade, como também, um lugar marcado pela instabilidade. A estabilidade filia-se a redes de memória da tradição gramatical, ao passo que a instabilidade filia-se às atuais tendências de ensino.

À vista disso, nesse percurso analítico depreendemos que há diferentes imaginários de língua que se entrecruzam no interdiscurso e emergem no fio do discurso do sujeito-professor. Ou seja, diferentes modos de identificação aos saberes vinculados às atuais tendências de ensino e aos saberes da gramática de viés tradicional. Dessa forma, os recortes analisados traziam pontos de regularidade em relação à compreensão acerca do objeto língua e sobre como esse objeto deve ser ensinado na disciplina de LP. Por um lado, os sentidos produzidos por algumas SDs são resultado de um processo de identificação do sujeito-professor a redes de memória em que a língua se institui como um objeto homogêneo, uno e indivisível. E por outro, a língua como efeito da interação social entre os interlocutores.

Entendemos, também, que ainda hoje é muito forte a questão do falar a língua corretamente e do papel do professor como aquele que ensina essa língua perfeita através das aulas de gramática. Diante de certas discursividades e de outras paráfrases, construiu-se sentidos idealizando um certo domínio da língua portuguesa, e também sentidos para os sujeitos que falam essa língua. Desse modo, concebemos que o lugar atribuído ao ensino de LP em pleno século XXI constitui-se a partir do embate dos jogos de força entre o modelo tradicional de língua, referimo-nos aqui à gramática normativa e ao modelo mais recente proposto pelo Círculo de Bakhtin, os quais produzem diferentes relações de sentido em distintas materialidades discursivas para o que seja a língua e para o modo como ela deve ser ensinada.

Portanto, refletindo acerca do discurso *sobre* o ensino de LP materializado nas sequências produzidas pelos professores de LP e nas discursividades do documento, compreendemos que ressoam sentidos, os quais, de algum modo, se inscrevem nas redes de memória que constituem as duas abordagens mencionadas acima. Quanto ao modelo tradicional, se pensarmos na maneira como o documento apresenta o ensino de LP, enfatizando o domínio da norma padrão da língua, além do modo como alguns professores praticam o ensino de gramática, ressoam sentidos de língua enquanto um sistema independente e imune a falhas, e filiam-se a redes de memória que constituem a concepção tradicional de língua. Da mesma forma ocorre com a perspectiva que considera a abordagem social e histórica da linguagem. As DCE e o discurso de alguns professores, ao proporem o ensino da língua de forma contextualizada, levando em conta as práticas de uso da língua, filiam-se a redes de memória em que a língua é vista como efeito da interação social. Tais perspectivas constituem a memória

do ensino de LP e são materializadas tanto no discurso do professor como no discurso do documento.

Os (des)fechos levantados por nós nos levam a uma outra consideração de caráter conclusivo: “Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas, enfraquecimento e brechas, ‘uma palavra por outra’ é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso.” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.277, grifos do autor). Entendemos que as práticas discursivas são resultado de práticas ideológicas organizadas por rituais e materializadas no fio do discurso. E como bem destaca Pêcheux, não há rituais sem falhas, isto é, pode haver deslinearizações no fio do discurso, não havendo assujeitamento completo a uma única FD. É a impossibilidade de um assujeitamento “perfeito”. Para Pêcheux, as falhas do ritual

bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já-aí, essa origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa “de uma outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.278).

Diante disso, concluímos que há falhas do ritual materializadas no documento, efeito da impossibilidade de um assujeitamento perfeito. O ritual do documento falha em dois momentos: ao dizer que considera as variedades, todavia, o sujeito-aluno deve entregar-se ao processo de legitimação do seu dizer por meio do que impõe o Estado, a escola, a ideologia dominante. Para ser legitimado nesse dizer, o sujeito-aluno deve inscrever-se no dizer do Estado, no dizer da norma padrão e não na variedade com a qual se identifica. Contudo, esse ritual não se completa, porque a realidade da língua portuguesa é heterogênea, constituída por diferentes grupos sociais, diferentes culturas, crenças e variedades linguísticas. Além disso, a língua está sujeita a equívocos, e o sujeito-aluno resiste e continua a significar-se do seu modo, na sua língua, na realidade linguística que o constitui. Desta forma, naturalizar certos sentidos para o ensino de LP e para o domínio da norma padrão não faz com que o aluno se identifique com essa norma e passe a dominá-la, uma vez que a heterogeneidade é constitutiva da língua brasileira, e a incompletude é constitutiva da língua.

Com relação ao segundo ponto, referimo-nos ao fato de que o sujeito-professor resiste à ideologia dominante que atravessa o documento, no que se refere ao ensino da língua proposto pelas atuais tendências de ensino, visto que o professor também materializa em seu discurso a filiação à perspectiva tradicional de língua. Desse modo, não se identifica completamente aos domínios de saberes que constituem as DCE, no que se refere às práticas linguísticas a partir dos seus usos efetivos. A impossibilidade de um assujeitamento completo produz como efeito

a possibilidade de o professor ora filiar-se a um domínio de saber, ora filiar-se a outro. Dito de outro modo, não há assujeitamento completo a uma única FD, pois os dizeres do sujeito-professor deslizam e inscrevem-se em distintos domínios de saberes.

Esse (des)fecho de caráter conclusivo nos leva a refletir e considerar mais uma contribuição desta pesquisa. O entrelaçamento entre teoria e prática, entre o espaço acadêmico e o espaço escolar. O documento projeta um ideal de ensino de língua, de professor de LP que se vê distanciado da prática do professor, da realidade do aluno e da realidade linguística brasileira. Nessa direção, o professor precisa ter uma participação e uma posição mais crítica em relação ao que lhe é apresentando, a fim de não naturalizar certos sentidos, mas problematizar os conflitos que são constitutivos da língua. Quanto à formação do professor de língua, este trabalho objetiva desconstruir sentidos já cristalizados para o ensino de língua, e construir espaços para que o professor não tome a língua como um objeto totalizante, mas considere a inscrição histórica do sujeito no dizer (PFEIFFER, 2005). No que diz respeito à relação entre academia e escola, é indispensável que o professor da educação básica participe das discussões que envolvem a questão da língua e que são promovidas pela academia. Essa relação precisa ser mútua, para que o espaço acadêmico e o espaço escolar encurtem a distância que há entre si, e problematizem a questão da língua como um campo de conflitos, efeito da luta de classes.

Para efeito de fechamento, vale destacar que esta pesquisa é um recorte de algumas SDs que falam sobre o ensino de LP e de tantos outros sentidos que ressoam. O que deixamos aqui são algumas considerações sobre esse ensino, que (re)produzem e proporcionam tantos outros sentidos. Isto posto, nosso foco não foi a exaustividade do material analisado e nem a busca por uma resposta definitiva às questões colocadas, uma vez que

A condição humana é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível (ORLANDI, 2015, p. 52).

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes. 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs. In: BERRENDONNER, Alain. (org). *L'interaction communicative*. Berne-Paris, Peter Lang, 1990.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRITTO, L. A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, Mercado de Letras /ALB, 288 p. 1997.
- CELADA, M. PAYER, M. Subjetivação e Processos de Identificação – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- CELADA, M. Em transferência – efeito de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. Em: RODRIGUES, Eduardo A., SANTOS, G.L. dos; BRANCO, L.K.A.C. (Orgs). Análise do discurso no Brasil. Pensando o impensado sempre. Campinas, SP: RG, 2011. pp. 441-465.
- COURTINE, Jean-Jacques. Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, Edfscar, 2009.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”? – São Paulo : Parábola Editorial, 2006.
- FREGE. *Ecrits logiques et philosophiques (1879-1925)*. Paris: Le Seuil, 1971.
- GADET, F. E PÊCHEUX, M. [1981]. A língua inatingível. Trad. B. Mariani e M. E. G. de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- GERALDI, J. W. [1984]. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2003.
- GHIRALDELO, C. As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. 2002. 239f. Tese (Doutor em Linguística Aplicada na Área de ensino aprendizagem de língua materna) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- GUIMARÃES, E. Língua nacional e línguas de cultura: a língua nacional do Brasil. In: Barros, Diana L. P. (Org). Os discursos do descobrimento. São Paulo: Edusp/Fapesp. 2000. P. 169-180.

GUIMARÃES, E. Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. Política de línguas. Artigo disponível em: [https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_nacional.htm](https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_nacional.htm). Enciclopédia das línguas no Brasil. Acesso em 04 jun. de 2018.

HENRY, P. A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso. Trad. Maria Fausta de Castro. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

INDURSKY, Freda. A fala dos quartéis e as outras vozes. Campinas: Unicamp, 1997

LEANDRO FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua na análise de discurso. Revista Organon – 2003, p. 189 – 200.

MAGALHÃES, B. MARIANI, B. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, Carlos. SARGENTINI, Vanice. Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso. Org. Carlos Piovezani e Vanice Sargentini (org.). São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARIANI, B. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MARIANI, B. Colonização linguística. Campinas: Pontes, 2004.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]. Português no ensino médio e formação do professor. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006

MILNER, J. C. O amor da língua. Tradução Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.

NUNES, S. SALES, C. Processos de identificação do professor e do aluno com o discurso pedagógico: repensando as práticas de leitura e escrita na escola. In: PAYER, M. CELADA, M. (Orgs.). Subjetivação e Processos de Identificação – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes, 2016.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso: algumas observações. In: D.E.L.T.A., Vol. 2, nº1, 1986 (105-126).

ORLANDI, E. P. Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2002.

ORLANDI, E. P. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, E. P. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. P. História das ideias linguísticas. Construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, E. P. O contato entre línguas e a relação ao outro: uma leitura possível de Serafim da Silva Neto. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, Miriam Rose. (orgs). Sentido e memória. Campinas: Pontes, 2005c.

ORLANDI, E. P. Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, E. P. Um sentido positivo para o cidadão brasileiro. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octávio. Sociedade e linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. Eu, Tu e Ele – Discurso e real da história. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017.

ORLANDI E. P.; DE SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, ENI Pulcinelli (Org.). Política linguística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. In: Linguística: Questões e controvérsias. Uberaba: FIUBE, 1984 (p. 9-26).

ORTIZ, E. Né/Não é? – Uma abordagem discursiva. Organon / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. – V.9, n.23, p.155-162, 1995.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Língua Materna. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental: Curitiba, 2008.

PAYER, O. Imigrante: sujeito moderno. Dispositivos de Objetivação do Sujeito e da Língua na Modernidade. In Zoppi-Fontana, M. (org.) O Português do Brasil como língua transnacional. Campinas, Ed. RG, 2009 (no prelo).

PAYER, O. Memória da língua. Imigração e nacionalidade. São Paulo, Escuta. 2006.

PÊCHEUX, M. [1983] O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M [1975]. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Bras. 4ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. [1990]. Análise automática do discurso (ADD-69). In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bras. de Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Ed. da Unicamp. 2014.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. [1990]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

PÊCHEUX E GADET [1981]. A língua inatingível: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. O Mecanismo do (Des)Conhecimento Ideológico. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PÊCHEUX, M. (1984) Spécificité d'une discipline d'interpretation. Buscila (Paris), n° 1, pp.56-58. Tradução brasileira de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. Especificidade de uma disciplina de interpretação, pp. 99-103 In: PIOVEZANI, C. e SARGENTINI, V. (orgs.) Legados de Michel Pêcheux.: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

PFEIFFER, C. Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015.

PFEIFFER, C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: Eduardo Guimarães e Mirian Brum de Paula. (Org.). Sentido e Memória. Campinas, Pontes, 2005.

PFEIFFER, C. Bem dizer e retórica. Um lugar para o sujeito. 2000. 185f. Tese (Doutor em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 18 set. de 2018.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Colégio Estadual Gabriela Mistral. Texto disponível em <  
<http://www.ctagabrielamistral.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>.  
Acesso em 10 jan. de 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Colégio Estadual João Bettega. Texto disponível em  
<[http://www.ctajoaobettega.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/1106/arquivos/File/ppp\\_montado.pdf](http://www.ctajoaobettega.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/1106/arquivos/File/ppp_montado.pdf)>, 2010. Acesso em 10 jan. de 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Colégio Estadual Santa Gemma Galgani. Texto disponível em  
<<http://www.ctasantagemma.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>,  
2008. Acesso em 10 jan. de 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Estadual Dom Orione. Texto disponível em  
<<http://www.ctadomorione.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/4490/arquivos/File/PPP.pdf>>, 2011. Acesso em 10 jan. de 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Texto disponível em <  
<http://www.ctaieperasmopilotto.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/45/arquivos/File/documentos/regconsrefor.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

RASIA, G. A constituição do imaginário de língua na escrita de acadêmicos de letras. Organon / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. – Vol. 24, n.48, p.55-69, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SURDI DA LUZ, M. Linguística e Ensino: o discurso de entremeio na formação de professor de língua portuguesa, 2010. 283f. Tese (Doutor em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Santa Maria, 2010.

ZANDWAIS, A. Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise. Org Verli Petri e Cristiane Dias. Santa Maria : ED. Da UFMS, 2013.