

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CARLOS ALEXANDRE NASCIMENTO ARAGÃO

**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS IMAGENS DE SI NO
MUNICÍPIO DE MONTE ALEGRE DE SERGIPE**

SÃO CRISTÓVÃO

2012

CARLOS ALEXANDRE NASCIMENTO ARAGÃO

**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS IMAGENS DE SI -
MUNICÍPIO DE MONTE ALEGRE DE SERGIPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Emília Rodat de Aguiar Barreto Barros.

SÃO CRISTÓVÃO

2012

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue
se vá tecendo, entre todos os galos.*

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por ter concedido a vida;
- Aos meus pais, Carlos Andrade e Rose Meire, pelos ensinamentos, apoio, e compreensão;
- Aos meus irmãos, Carla, Diêgo, Daiane, Karine e Gabriel, pela paciência;
- A todos os demais familiares, em especial, Tio Jorge, por acreditarem e torcerem pelo meu sucesso.
- Aos Professores do PPGL, pelos ensinamentos adquiridos durante este período;
- À Professora Doutora Maria Emilia, eterna amiga e orientadora, pelos conhecimentos, compreensão, paciência, amizade e, acima de tudo, pela transmissão de valores quanto ao que é ser educador;
- Às secretárias do PPGL, em especial a Meyre e Marília, pela atenção, dedicação e respeito;
- Às professoras Doutoras Lúcia de Fátima e Maria Leônia, pelas valiosas sugestões durante o processo de qualificação;
- Aos meus amigos que sempre estão torcendo e me apoiando nas etapas da minha vida, compreendendo as muitas ausências nas reuniões e encontros fraternos;
- Aos nobres colegas e amigos do mestrado, os quais nós denominamos de “Chambers”, em especial, Cezar Neri, Jorge Henrique, Maria do Carmo, Edinha, Mônica Goes e Rita de Cácia, com quem desfrutei de bons momentos;
- Aos meus alunos e ex-alunos da UNIT, do Colégio Estadual 28 de Janeiro e da Escola Municipal Hildete Falcão Baptista, pelo carinho durante a jornada do mestrado;
- À Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e à Secretaria Municipal de Educação de Aquidabã, pela liberação e compreensão nesse processo delicado;
- Aos colegas tutores, gestor do Polo de Educação a Distância da Universidade Tiradentes, no município de Monte Alegre, e demais membros que fazem parte do NEAD, pela compreensão dos momentos em que precisei ficar ausente;
- A todos os meus ex-professores, em especial, Antônia Martins (*in memorian*), Maria José Cardoso, Ivânia Rocha, Claudiney Sílvio, Débora Guimarães, Cleide

Ginalva que serviram de referência para a construção de um cidadão crítico, humano, em busca da constituição de um bom profissional;

- Aos professores anônimos, informantes desta pesquisa, pela prontidão com que me cederam às entrevistas, à luz da qual procedemos a uma análise discursiva;
- A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, colaboraram para o meu crescimento intelectual, humano e profissional.

RESUMO

O ensino de língua vem sendo alvo de discussão no universo científico há muitos anos, por a abordagem adotada pelos professores ainda estar pautada em uma perspectiva tradicional de ensino, mais precisamente, no ensino da Gramática Normativa. Isso tem provocado um grande quantitativo de desistência por parte do estudante, no âmbito da Escola Pública, principalmente, por conta da repetição de exercícios estruturais, fazendo com que o aprendiz não perceba a língua como dinâmica, histórica e dialógica. Consequentemente, essa prática exclui os sujeitos dos processos de interação verbal. É nesse contexto de investigação que apresentamos os estudos relacionados a este trabalho. Trabalhamos com os pontos de vistas de Pêcheux (1988), Soares (2001), Guimarães (2005), Barros (2008), Foucault (2008, 2009), Orlandi (1984, 2007, 2009), Mendonça (2009), à luz dos quais construímos os patamares das discussões acerca desse tema. Primeiramente, buscamos abordar o processo de transmissão do conhecimento na escola, cujo legado é autorizado socialmente, revelando as diferentes formas de se conceber a disciplina nesse espaço pedagógico, através dos mecanismos de controle apontados por Foucault (2009). Além desses aspectos, realizamos uma breve discussão sobre o discurso pedagógico, presente no espaço escolar, por acreditarmos que o docente, ao ser autorizado pela escola *a transmitir o conhecimento*, traz consigo um discurso de verdade perpassado institucionalmente. No entanto, afetado pelo *esquecimento de nº 1*, o locutor-sujeito imagina-se como autor desse discurso. Dessa forma, introduzimos os postulados do interdiscurso, do intradiscurso, dos *esquecimentos de nº 1 e de nº 2* (PÊCHEUX, 1988). Em seguida, fizemos uma breve retrospectiva histórica da instituição da gramática no espaço escolar (da Grécia ao século XX), a fim entendermos a supervalorização da norma no cotidiano dos sujeitos investigados. Ainda realizamos uma breve síntese do processo de instauração da LP no Brasil. Por entendermos que a língua é plurivocal, trazemos à baila os estudos de Bakhtin (2003, 2009), no que se refere à enunciação. Fizemos também uma abordagem da noção de *Ethos*, postulada por Maingueneau (1997, 2006, 2008) e por Amossy (2008). Por fim, procedemos a uma análise das falas dos sujeitos professores à luz dos postulados discutidos. Nesse contexto, esta pesquisa se configura como qualitativa, haja vista a análise discursiva das falas dos informantes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de Língua Portuguesa, discurso, *ethos* discursivo.

ABSTRACT

The language teaching has been the subject of discussion in the scientific world for many years, as the approach adopted by teachers is still based on a traditional view of education, more precisely, in the teaching of Grammar Rule. That teaching method has caused a large quantity of withdrawal by the student within the public school, mainly due to the structural repetition of exercises, so that the learner does not perceive the language as a dynamic, historical and dialogical. Consequently, this practice excludes the subject of the processes of verbal interaction. In this context we present research studies related to this work. We work with the theories of Pêcheux (1988), Soares (2001), Guimarães (2005), Barros (2008), Foucault (2008, 2009), Orlandi (1984, 2007, 2009), Mendonça (2009), from which we construct the discussions on the subject. First, we address the process of transmitting knowledge in school, whose legacy is socially approved, revealing the different ways of conceiving the discipline in this pedagogical space, through the control mechanisms mentioned by Foucault (2009). Besides these aspects, we conducted a brief discussion of the pedagogical discourse, present in the school, because we believe that the teacher, who is authorized by the school to create awareness, brings with him a discourse of truth permeated institutionally. However, affected by the forgetting of nº 1, the subject imagines himself as the author of this discourse. Thus, we introduce the postulates of interdiscourse, intradiscourse, forgetting nº 1 and nº 2 (PÊCHEUX, 1988). Then we made a brief historical review of the institution of grammar at school (from Greece to the twentieth century) to understand the overvaluation of the norm in everyday subjects investigated. We also realize a brief summary of the process of establishing the LP in Brazil. By understanding that language is plurivocal, we brought the studies of Bakhtin (2003, 2009), with regard to the enunciation. We also made an approach to the *Ethos* notion postulated by Maingueneau (1997, 2006, 2008) and Amossy (2008). Finally, we proceeded to a discourse analysis of the teachers' speech, based on the postulates discussed. In this context, it is configured as qualitative research, because the discursive analysis of informants' speech.

KEYWORDS: teaching of Portuguese language, discourse, discursive ethos.

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO DAS FALAS DOS PROFESSORES, À LUZ DE MARCUSCHI (1986)

Nas transcrições das entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa, fizemos uso dos seguintes sinais:

1. (+) – indica pausas e silêncios por corresponder a um espaço pequeno;
2. **Dúvidas e suposições** (quando não entendemos uma parte da fala, marcamos o local com parênteses, a partir de duas opções):
 - a) Usamos os parênteses com a expressão “incompreensível”;
 - b) Escrevemos neles o que supomos ter ouvido.
3. **Alongamento de vogal**: quando esse fato ocorre, colocamos uma marca (dois-pontos =:) para indicá-lo. Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração.
4. **As repetições são reduplicadas**, as partes repetidas. Exemplo: e e e ;
5. **Indicação de transcrição parcial ou eliminação** – o uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que estamos transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO	17
1.1 Disciplina: conjunto de verdades	17
1.2 Disciplina: organização comportamental	21
1.3 O saber sob o olhar da Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux e Orlandi).....	24
1.4 A Gramática: tradição à imposição.....	28
1.5 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	32
1.6 A fala dos sujeitos professores: um exemplo da perpetuação do ensino de gramática.....	37
CAPÍTULO II – A ENUNCIÇÃO E O DISCURSO.....	45
2.1 Bakhtin: a relação do EU e do OUTRO.....	45
2.1.1 Amostra de análise do <i>corpus</i> , segundo os postulados de Bakhtin.....	50
2.2 Um olhar sobre a Análise do Discurso.....	53
2.3 Cena Enunciativa	57
2.4 O Ethos Discursivo	58
2.5 Discursos Constituintes	63
2.6 Amostra de análise do <i>corpus</i> à luz da Análise do Discurso e do <i>Ethos</i>	64
CAPÍTULO III – AS VOZES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS	68
3.1 Metodologia	68
3.2 Situação sócio-histórica dos sujeitos	70
3.3 Fala dos sujeitos professores	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	90
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

Sabemos que muitas pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) vêm sendo desenvolvidas há muitos anos. Isso ocorre, principalmente, por conta dos procedimentos adotados pelos profissionais dessa área, nas salas de aula, ao ensinarem a língua a partir da Gramática Normativa. Observamos que, em algumas escolas, mesmo a Linguística já fazendo parte dos currículos dos Cursos de Letras desde 1960, a prática voltada para a Gramática Prescritiva ainda continua em voga. Entendemos que essa escolha se dá por os professores terem como referência tal perspectiva, a partir dos ensinamentos obtidos durante a sua escolaridade e, conseqüentemente, registradas em uma memória discursiva (um processo coletivo, portanto). Isso tem sido reiterado por pesquisas realizadas desde 2009¹. Além dessa perspectiva, trazemos à baila os postulados registrados pelo Ministério da Educação (MEC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, segundo o qual:

[...] o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva. [...] ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCNs 2001, p. 15).

No entanto, percebemos que o direito a que os PCNs fazem referência, em alguns momentos, é negado ao estudante, quando o sujeito autorizado a ensinar a LP elege apenas a norma dita padrão como sendo a referência para esse ensino. Por conseguinte, o ensino de língua está centrado na concepção da linguagem como *espelho do mundo*, a partir da qual temos a impressão de que existe uma relação direta entre a linguagem, o pensamento e o mundo. Nesse caso, o aprendiz/falante não é considerado um protagonista do processo, mas um ser passivo que chega ao espaço escolar para apreender as normas; o educador, em sua maioria, esquece que este sujeito, no dia-a-dia, faz uso da língua em diferentes situações.

De acordo com esse pressuposto, a partir das falas dos sujeitos partícipes do processo de ensino/aprendizagem, elaboramos as seguintes perguntas norteadoras desta

¹ *O professor de língua materna e as imagens de si* (PAIRD – dezembro de 2008 – janeiro de 2010); *A circularidade discursiva na escrita de estudantes* (PIBIC – 2010 – 2011); *O ethos discursivo do professor de língua materna* (PIBIC 2010 – 2011); *A produção de textos no Campus prof. Alberto Carvalho: um olhar discursivo* (PIBIX 2010 – 2011); *A imagem do professor de língua materna sob a ótica de estudantes de letras: um estudo de caso* (PIBIC 2011 – 2012). Todos coordenados pela professora Dr^a Maria Emília Barreto Barros.

pesquisa: qual a imagem que o professor de LP faz de si? Qual a imagem que ele faz do seu objeto de estudo/ensino (a LP)? Qual a imagem que ele faz do estudante? Em que medida ele atribui a sua perspectiva de ensino à escola, ao estudante, ao Estado? Nosso objetivo, então, consiste em analisar (a partir da construção de imagem que o professor de LP faz de si, do estudante, da LP) como o modelo de ensino pautado na Gramática Tradicional (GT) tem sido inculcado nas práticas de LP (em Monte Alegre de Sergipe). E, na medida em que esse modelo persiste, pretendemos entender as relações de poder instauradas a partir dessa escolha. Elegemos, então, como meio de averiguação a entrevista gravada com os sujeitos da educação (treze² professores dos Ensinos Fundamental e Médio, das Redes Pública e Particular), fazendo-lhes as seguintes perguntas: a) para você, o que é ensinar Língua Portuguesa? b) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

O nosso *corpus* é, então, formado por treze entrevistas realizadas com professores de LP do Município de Monte Alegre de Sergipe, situado no sertão sergipano, na região do semiárido brasileiro. A escolha deste município deve-se ao fato de sermos professor de LP na rede Estadual. Estes professores compõem as Redes Municipal, Estadual e Particular de ensino deste município; não determinamos tempo limite para as respostas, por esse motivo, há tanto falas curtas como longas. As entrevistas tiveram dia e hora marcados. Vale ressaltar que nenhum educador se opôs a contribuir conosco. Para salvaguardar a sua identidade, não mencionamos os seus nomes, uma vez que muitos deles ministram aula em todas as séries dessas escolas, conseqüentemente, seriam rapidamente identificados. Sua identificação foi por nós assim determinada: S₁³, S₂ e assim sucessivamente. Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas. A transcrição foi realizada à luz dos postulados de Marcuschi (1986), como bem exposto no início deste trabalho. A partir das transcrições, procedemos à análise discursiva das suas falas, tentando compreendê-las, porque é essa perspectiva que interessa ao analista do discurso. De acordo com Orlandi (2008, p. 19), o objetivo do analista do discurso é compreender como o texto funciona, como produz sentidos, visto que ele não interpreta o texto, mas os resultados das análises à luz da teoria do discurso e da teoria a que ele se filia. Dessa forma, o analista deve se guiar pelo seguinte percurso: primeiramente, toma o material bruto linguístico como tal e faz a de-

² Esse número de entrevistados se justifica pelo fato de só haver esse quantitativo de professores nas escolas públicas e particular do município em questão.

³ O símbolo S₁ se refere ao Sujeito 1 e assim sucessivamente.

superficialização e a de-sigmatização desse material, obtendo, assim, o objeto discursivo. Para chegar a esse processo, nós fazemos uso da paráfrase, ou melhor, procuramos estabelecer uma relação entre o dizer com outros dizeres. Assim, reconhecemos a paráfrase. Ressaltamos que a relação entre o linguístico e o discursivo é muito complexa. Em seguida, trabalhamos com o objeto discursivo, a fim de determinarmos as relações existentes entre este objeto e as formações ideológicas. Por fim, chegamos ao processo discursivo, dispensando o material de análise inicial. Este processo é formado pelos efeitos de sentido, pelas famílias parafrásticas, mencionadas anteriormente, que se formam ao longo do dizer. Nesse sentido, a análise, segundo Orlandi (1984), deve levar em conta os seguintes fatores: as condições de produção da linguagem, o processo de interação, ou melhor, o lugar social dos interlocutores, a relação de interlocução (Eu e o Outro) e as circunstâncias em que se realiza.

Nessa trajetória, o analista percorre um caminho árduo em busca de descobrir o que está além das evidências. Mas, para isso ocorrer, ele deve construir um dispositivo de interpretação que coloque o dito em relação ao não dito. A função do analista não é apresentar/procurar um sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Então, é preciso que lance mão de dois dispositivos: o teórico da interpretação e o analítico da interpretação.

O primeiro é formado pelos conceitos que norteiam os princípios da análise de discurso (a noção de discurso como efeito de sentidos, formação ideológica, formação discursiva, formação imaginária, interdiscurso, intradiscurso); enquanto o segundo está voltado para a construção de cada analista ao realizar uma análise específica. Portanto, é através do dispositivo teórico que o analista observa o funcionamento discursivo, porque é este que determina o dispositivo analítico e faz com que ocorra um “[...] deslocamento de uma leitura tradicional para uma leitura que chamamos sintomática [...]” (ORLANDI 2010, p. 26).

Esses dois momentos de análise nos dão a visão de que o analista de discurso não interpreta, mas trabalha os limites de interpretação, colocando-se em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. Por esse motivo é que “a compreensão deve preceder à interpretação” (ORLANDI 2008, p. 52). Assim, podemos conceber a Análise do Discurso (doravante AD) como um nível diferente, capaz de levar em conta as suas condições de produção, diferenciando-se da Linguística Imanente. Tal concepção deve-se ao fato de que

qualquer ato de linguagem pode ser revestido por uma multiplicidade de sentidos, ou seja, por um sentido polissêmico que aparece como novo em um discurso. Nesse caminho, o *texto* é visto como um processo que sempre está em construção devido ao fato de ele propiciar a interação entre os sujeitos (locutor e interlocutor), entre outros textos. Orlandi (1984) o define como um todo em que se organizam os recortes⁴; não tem o seu espaço fechado em si mesmo, possibilitando uma relação com o contexto de situação e com outros textos. Por conseguinte, o sentido de incompletude sempre está presente, seja no texto, seja na interação entre indivíduos, porque não existe nenhum limite entre os discursos. Essa estudiosa acredita que o elemento que estabelece essa incompletude é o tópico, cuja função é estabelecer um começo ou um lugar dessa incompletude, de forma a ser capaz de confrontar, reconhecer, jogar com a intersubjetividade e poder se tornar uma disputa através da interação.

Tomando como pressuposto essas indicações metodológicas, debruçamo-nos sobre o arcabouço teórico que nos possibilitasse analisar discursivamente o *corpus* coletado. Iniciamos a construção do nosso referencial teórico refletindo sobre a transmissão do conhecimento no espaço escolar, à luz dos postulados de Foucault (1996, 2008), segundo o qual a escola faz parte de uma sociedade de discurso, cuja ação está legitimada no imaginário social e nas leis educacionais de um país. Lançamos mão ainda das duas perspectivas foucaultianas sobre disciplina: *como conjunto de verdades e como organização comportamental*. A primeira expressa um caráter do discurso verdadeiro, perpetuado na sociedade desde o séc. VI a.C. Observamos, então, que o ensino de LP propaga uma verdade que há muito se apresenta como correta pelos professores: o ensino pautado na dicotomia do “certo” *versus* o “errado”. A segunda perspectiva de disciplina diz respeito à organização física da escola e o comportamento dos seus frequentadores, submetendo-os a uma disciplinarização, a uma vigilância dos corpos. Essa disciplinarização vincula-se ao processo de hierarquização e de acesso à informação: o aprendiz não pode aprender qualquer conhecimento, mas aquele que a escola lhe autoriza. Afora as discussões relacionadas a esse filósofo, trazemos à baila os postulados de Bakhtin (2009) sobre a enunciação, procurando entender a relação existente entre o EU e o OUTRO. É nessa interação que a fala passa a ser compreendida como um processo social, não individual, tal como a concebiam anteriormente.

⁴ Orlandi (1984) postula o recorte como uma unidade discursiva que, por sua vez, está centrada no texto e não na frase.

Além dos aspectos mencionados, fazemos uso dos conceitos da Análise do Discurso como aporte teórico para a análise do *corpus*, são eles: o *discurso*, concebido por Pêcheux (1988) como um *efeito de sentido*, representando os diversos posicionamentos do sujeito em múltiplos lugares. Por conseguinte, essa heterogeneidade discursiva nega a ideia de que a mensagem se encerra em si. O sujeito, então, é interpelado pela ideologia por esta fornecer as evidências necessárias que fazem com que um enunciado seja dito de uma forma e não de outra. Com efeito, a ideologia mascara o caráter material do sentido desse enunciado, dependente do todo complexo das *formações ideológicas* (FIs). Estas formações, tal como nomeadas, são constituídas pela ideologia. Elas interpelam as Formações Discursivas (FDs), afetando o sujeito.

As FDs determinam o dizer do sujeito em uma posição dada, criando assim um controle do discurso, haja vista tal formação consistir em um lugar a partir do qual os sujeitos dizem aquilo que podem e devem dizer. Levamos em conta ainda o postulado de Orlandi (1984, p. 12), segundo a qual, ao considerarmos o lugar social de onde os interlocutores se pronunciam, podemos afirmar que todo falante “sabe” a sua língua, mas não conhece o seu dizer completamente, porque o que ele diz tem uma relação com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que se estabelece e com outros discursos já produzidos. Em virtude disso, o sujeito não tem domínio de seu discurso dentro da ordem social em que vive. O discurso, nessa perspectiva, não é concebido como um ato individual, mas social; é atravessado por outros discursos que representam diferentes formações discursivas.

De acordo com Foucault (2009), as regras de formação têm seu lugar no próprio discurso e não nos indivíduos, por esse motivo, elas não são válidas para todos os campos discursivos, existindo, assim, um controle do discurso. Além de controlar o discurso, a FD incute no sujeito a ilusão de que o seu dizer é a origem de tudo, esquecendo que foi afetado pela ideologia. Esse processo de esquecimento é denominado por Pêcheux (1988) de *esquecimento n° 1*. Na medida em que ocorre esse esquecimento, o sujeito assume a posição real do discurso (*intradiscurso*), ficando no eixo da atualidade, mas esquece que o seu discurso é atravessado por diversos discursos já-ditos em outros momentos e esquecidos (*interdiscurso*). Segundo Pêcheux (1988, p. 167):

[...] o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, fornecendo a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita.

O sujeito, então, não consegue realizar novos sentidos de produção discursiva, resumindo-se a apenas uma única forma (*esquecimento n° 2*). Essa teia discursiva (elementos interiores e exteriores) que faz parte da produção do discurso possibilita o que Pêcheux (1988) chama de *memória discursiva*, a qual está ligada à construção social e não à individual. Dessa forma, a concepção de *sujeito*, trabalhada nesta pesquisa, diferencia-se daquela que o concebe como um ser que tem uma existência particular no mundo fundamentado em um “eu” individualizado. Entendemos o sujeito constituído por diversas vozes, inscrito em diferentes formações discursivas, interpelado por diversas formações ideológicas.

Partindo dos pressupostos acima elencados, não trabalhamos na perspectiva de causa e efeito, mas tentamos apresentar o discurso como um acontecimento inserido na materialidade em que se efetiva, tornando-se efeito. Mesmo quando historiamos os processos de transmissão do conhecimento, fizemos isso muito mais numa perspectiva arqueológica, tentando observar as múltiplas discursividades acerca da linguagem. Ainda consoante Foucault (2009), a pesquisa arqueológica opõe-se à criação, tem seu lugar na relação entre a coexistência, dispersão, recorte, acumulação e seleção de elementos materiais, sem expressar uma ação de um corpo por produzir um efeito. À luz desse postulado, o referido autor nos apresenta três funções básicas que o analista do discurso deve evocar para realizar uma análise: “[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT 2009, p. 51). Esse filósofo complementa essa visão afirmando que a função da análise do discurso não é revelar a universalidade do sentido, mas mostrar, através do jogo da rarefação, o seu poder de afirmação. Considerando os postulados teóricos expostos até esse momento, organizamos este trabalho da seguinte forma: afora esta introdução e as considerações finais, ele está disposto em três capítulos, quais sejam.

- No *Capítulo I, Ensino de Língua Portuguesa: transmissão de conhecimento*, fazemos uma retrospectiva dos processos de transmissão do conhecimento, utilizando tanto as políticas de fechamento de Foucault (1996), como a noção de corpos disciplinados, igualmente em Foucault

(2008). Trabalhamos ainda com os postulados de Pêcheux (1988), de Orlandi (2009). Por fim, analisamos as falas dos sujeitos à luz das teorias apresentadas.

- No *Capítulo II, A Enunciação e o Discurso*, refletimos sobre a relação do EU e do OUTRO, de acordo com Bakhtin (2003, 2009). Além dessa reflexão, apresentamos a teoria da Análise do Discurso, à luz de Pêcheux (1988) e Orlandi (2007, 2008, 2010). Fazemos também uma abordagem sobre o *Ethos*, a partir das contribuições de Maingueneau (1997, 2006, 2008) e de Amossy (2008). Por fim, procedemos a uma análise dos discursos dos sujeitos pesquisados, sob a ótica das teorias estudadas neste capítulo.
- No *Capítulo III, As Vozes dos Sujeitos Investigados*, apresentamos alguns aspectos metodológicos, com o intuito de orientarmos o leitor para a compreensão das análises realizadas. Em seguida, tentamos situar sócio-historicamente os sujeitos envolvidos na pesquisa, com a finalidade de compreendermos os seus posicionamentos discursivos. Por fim, realizamos as análises dos recortes das falas dos sujeitos, tentando estabelecer a relação teoria e prática e procurando responder às questões norteadoras deste trabalho.

CAPÍTULO I - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO

[...] todo discurso manifesto repousa secretamente sobre um já-dito [...] já-dito não seria uma frase já (dita) pronunciada, um texto já escrito, mas um 'jamais-dito', um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formulado já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele não diz [...] não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2009, p. 28).

Ao longo deste capítulo discutimos o processo de transmissão do conhecimento ocorrido no espaço escolar. Para efetivarmos tal discussão, utilizamos os postulados teóricos de Foucault (2008, 2009), no que diz respeito à vigilância e punição, aos mecanismos de controle. Além desse filósofo, lançamos mão dos estudos de Pêcheux (1988), quanto à noção dos esquecimentos; das contribuições de Orlandi (2009), no que se refere ao discurso pedagógico. Procedemos ainda a uma análise sobre a instauração da gramática, num eixo de grande temporalidade (da Grécia ao século XX), com o objetivo de entender a supervalorização da norma, considerada padrão, no cotidiano dos professores de língua materna. Para efetivarmos esse percurso histórico, pesquisamos os estudos de Kristeva (2007), Silva (2000), numa perspectiva da observação da gramática no mundo. Além dessa retomada histórica, adentramos o universo da consolidação da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil, a partir das contribuições de Barros (2008), Guimarães (2005), Soares (1996, 2001) e Cereja (2002). Por fim, analisamos a fala dos sujeitos do *corpus* dessa pesquisa (professores de LP), tentando estabelecer a relação entre a teoria e a prática.

1.1 Disciplina: conjunto de verdades

Sabemos que é delegada à escola a educação formal de crianças e jovens desde a sua criação, cerca do século XIV. Essa instituição apresenta, assim, grande prestígio em nossa sociedade. É nesse contexto de ensino-aprendizagem que tal instituição promove a circulação de disciplinas a partir de um conjunto de profissionais que são responsáveis

pelo seu ensino. Com efeito, só eles têm condições de ensinar, discutir sobre elas, haja vista a aquisição de um poder sobre isso. Ou seja, para que o profissional seja autorizado a ensinar alguma disciplina numa escola, precisa obter uma autorização para isso, a partir de cursos de formação de professores. Isso significa que, na conclusão de seu curso de formação, esse profissional adquire um poder sobre o que lecionar, como lecionar na escola. Tal aquisição, por seu turno, promove a circulação de determinados discursos em um espaço fechado, segundo algumas regras estritas, fazendo com que a palavra passe por um processo de ritualização. A esse conjunto de sujeitos autorizados para circular os discursos, Foucault (2009, p. 39) denomina de “sociedades de discurso”.

Nesse percurso, Foucault (1996) aponta que existem procedimentos de fechamento do discurso, assim divide em procedimentos externos e internos que são capazes de controlar o discurso. Os primeiros são os procedimentos de exclusão distribuídos da seguinte maneira: a interdição, a oposição entre razão e loucura, a oposição entre o verdadeiro e falso. A interdição é o primeiro procedimento de exclusão mais evidente e familiar, pois não é permitido que se fale de tudo em qualquer circunstância. Esse pensador postula que as interdições que atingem os discursos revelam sua ligação com o desejo e o poder. Eis, então, a sua definição de discurso: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT 1996, p.10).

O segundo procedimento de exclusão está centrado em uma separação e uma rejeição, colocando como exemplo a oposição entre a razão e a loucura, visto que a última representa um discurso sem valor. O terceiro enfatiza a oposição entre verdadeiro e falso, como mencionado. O estudioso expõe que, desde o Séc. VI a.C., o discurso verdadeiro é perpetuado na sociedade. É o caso do discurso da justiça que é propalado como verdade, anunciando o futuro e solicitando a adesão dos homens. Com efeito, a vontade de verdade se apoia em um suporte institucional, exercendo, assim, sobre os outros discursos uma pressão e um poder de coerção.

Foucault (1996) ainda aborda os procedimentos internos dos discursos, por perceber que eles mesmos exercem seu próprio controle, como é o caso da ordenação, da distribuição e da classificação dos próprios discursos. Além desses, defende a existência dos princípios de rarefação do discurso: o comentário, a autoria e a disciplina,

sendo todos eles limitadores do discurso. O comentário exerce o papel de dizer o que está articulado no primeiro texto. Enquanto a autoria consiste em um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de coerência.

O terceiro princípio de limitação é a disciplina, formada por um conjunto de métodos e por proposições consideradas verdadeiras, resultantes de um anonimato. Dessa maneira, opõe-se aos dois princípios anteriores. Em relação à autoria, ela se diferencia pelo caráter repetitivo das proposições; quanto ao comentário, distingue-se pelo fato de não haver um sentido que precisa ser redescoberto e sim aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Assim sendo, para pertencer ao conjunto de uma disciplina, a proposição deve estar inserida no que é supostamente verdade. Portanto, a disciplina é julgada como um princípio de controle do discurso. Define-a da seguinte forma (2009, p. 30): “[...] uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu seu inventor”. Ademais, leva em conta que ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.

Em decorrência da percepção foucaultiana acerca do significado da disciplina, no que diz respeito ao controle dos discursos, percebemos que, quando uma disciplina torna-se um objeto de ensino-aprendizagem, como é o caso da LP, traz consigo tal controle. Levamos em conta ainda que nem todos têm acesso às regiões do discurso, por aparecerem fechadas; enquanto outras estão abertas.

Para Foucault (1996), o responsável pela seleção do acesso dos indivíduos a certas regiões do discurso é o *ritual*, por definir a qualificação que cada ser deve possuir, determinando os sujeitos que falam, propriedades singulares atribuídas a eles e papéis preestabelecidos. Esse preestabelecimento de papéis faz com que surjam as *sociedades de discurso* com a função de conservar ou produzir discursos que circulam em um espaço fechado e são distribuídos segundo regras estritas. Dessa maneira, os detentores dos discursos são preservados e perpetuados na sociedade; em especial, na escola. Nessa esteira de estudos acerca do discurso, o referido autor procede à seguinte afirmação: “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT 1996, p. 44).

A partir dos aspectos abordados, inferimos que o professor pertence a uma sociedade de discurso e dela recebe total poder de verdade, como é o caso do modelo tradicional de ensino. Tal modelo limita os aprendizes, no que concerne ao acesso à circulação dos discursos produzidos, sem que estes possam se pronunciar. Sua função é ouvir para, em seguida, reproduzir o conhecimento adquirido. No item 1.3 discutiremos mais profundamente sobre esse processo, observando que nem todos os estudantes se encontram possibilitados em repetir os ensinamentos perpassados no interior da disciplina Língua Portuguesa, haja vista o distanciamento desses sujeitos da *norma culta* ou mesmo *da padrão*.⁵

Ao analisarmos a figura do professor, objeto deste trabalho de pesquisa, observamos o controle a que ele é submetido tanto quanto os discentes. Tal controle deve-se ao fato de o referido profissional se fechar nos ensinamentos perpassados pela disciplina, cuja função é limitar o conhecimento e doutrinar os sujeitos. É a partir dessa perspectiva que Mendonça (2009) expõe que a produção de discurso do professor está nos limites fixados pela disciplina, determinando o que é verdadeiro e o que é falso. E, observando as fronteiras “científicas” dessa disciplina, o discurso do sujeito professor só pode circular no seu interior e naquilo que é indizível. Além disso, fica vinculado a determinadas concepções pedagógicas, fazendo com que o sujeito produza uns discursos e não outros, isto é, o seu discurso torna-se controlado. Consequentemente, fica preso a práticas consagradas no interior da escola, como é o caso do professor de LP, preso ao modelo canônico do ensino de língua voltado para a gramática normativa. Ainda de acordo com Mendonça (2009), os mecanismos de controle do discurso, elencados pelo filósofo francês, agem contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso, causando, assim, um silenciamento das inúmeras possibilidades de sentidos de textos; das vozes dos sujeitos partícipes do sistema educacional.

Nesse caminho de investigação teórica, observamos que o discurso da escola tem a força da verdade. E, para o estudante tornar-se um indivíduo aceito socialmente, é necessário que adquira o discurso eleito por essa instituição, pois este lhe legitima o

⁵ Ao ser questionada pela Revista Nova Escola, Eni Orlandi define que norma-padrão está vinculada a uma língua modelo. Segue prescrições representadas na gramática, mas é marcada pela língua produzida em certo momento da história e em uma determinada sociedade. Como a língua está em constante mudança, diferentes formas de linguagem que hoje não são consideradas pela norma-padrão, com o tempo, podem vir a se legitimar. Enquanto a norma culta é a que resulta da prática da língua em um meio social considerado culto - tomando-se como base pessoas de nível superior completo e moradoras de centros urbanos.

saber e a verdade. Estes, por sua vez, apoiam-se sobre um suporte institucionalmente determinado. Como bem observa Foucault (2009, p. 07) “[...] ter algum poder, é de nós (Instituição), só de nós, que lhe advém”.

E, a partir dessa observação, depreendemos que o filósofo francês crê que a vontade de verdade, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer uma espécie de pressão e um poder de coerção sobre outros discursos. Isso porque os discursos em circulação são marcadamente controlados e distribuídos em uma sociedade. Tal distribuição, por seu turno, como afirma Foucault (2009, p. 9), tem “[...] função [...] (de) conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. O autor ainda adverte que a vontade de verdade se apoia sobre um suporte institucional, exercendo, assim, um ar de soberania. Nesse caso especial, observamos a soberania dos discursos na instituição escola.

Para continuarmos a discutir sobre a questão do ensino/aprendizagem, no próximo item, procedemos à discussão acerca da disciplina como uma questão do comportamento.

1.2 Disciplina: organização comportamental

Além dos aspectos observados no item anterior, é importante trazermos à baila uma outra perspectiva sobre a disciplina, qual seja: a disciplina como comportamento. Dessa forma, é necessário que recuperemos Foucault (2008), que faz uma ampla investigação não só sobre a sociedade disciplinar, mas também como a escola está inserida nessa sociedade. Conforme esse autor, a escola passa a ser um ambiente em que os corpos são disciplinados e vigiados a todo o momento e, quando algum membro, em especial o estudante, rompe com essa ordem vigente, é punido pelo seu mestre ou pela direção. Isso é percebido na medida em que as carteiras se organizam em uma sala de aula, disciplinando e estabelecendo uma ordem de disposição dos indivíduos. De acordo com a argumentação de Foucault (2008), na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância que o separa dos outros.

Para ele, a disciplina, “arte de dispor em fila”, individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de

relações. Esse pensamento é adotado no espaço escolar, onde todos os indivíduos são vigiados e punidos a todo o momento. A punição vai de um simples olhar a um castigo que faz com que o aprendiz eduque o seu corpo e o seu pensamento. Nessa perspectiva, Foucault (2008, p. 150) procede à seguinte defesa: “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios”.

É a partir dessa discussão que o filósofo francês (2008) menciona que o corpo está diretamente mergulhado num campo político, e as relações de poder recaem sobre ele. O controle e o saber representam o que esse estudioso chama de “tecnologia política do poder”, não se limitam à ciência do seu funcionamento e à capacidade de vencer suas forças. Tal tecnologia é impossível de ser localizada em uma instituição ou em um aparelho do estado, por se tratar de uma microfísica do poder entre os aparelhos, instituições e os próprios corpos com sua materialidade e força. Por conseguinte, o poder, no âmbito dessa microfísica, é exercido como uma estratégia, tendo seus efeitos de dominação atribuídos a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos que possibilitam a ação do exercer mais que a do possuir.

Com efeito, o poder produz saber, isto é, poder e saber estão diretamente implicados. À luz de tal argumento, ele faz a seguinte afirmação: “[...] não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 27). Dessa forma, não podemos dizer que o poder-saber é algo que damos ou tiramos de qualquer indivíduo a qualquer hora e sim uma relação de força presente em nossa sociedade, inserido dentro de um campo político formado por um conjunto de elementos materiais e de técnicas que servem de armas, reforço, comunicação e pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos, tornando-os objetos de saber.

Ao observar a disciplina dos corpos, defende que eles se tornam corpos dóceis, mecanizados, existindo uma certa tecnologia do poder sobre o corpo. É a disciplina que dissocia o poder do corpo, fabricando assim corpos dóceis. Ademais, a disciplina organiza os indivíduos no espaço, mas para isso ela exige algumas técnicas, tais como: a cerca, especificando um lugar heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. É o caso da arquitetura dos colégios, demonstrando exatamente esse pensamento, pois eles são cercados por muros, figuratizando uma prisão; fecham-se, limitam-se em si

mesmos, assim como são os quartéis e as fábricas. Foucault (2008), então, acrescenta que a arquitetura não é mais feita simplesmente para ser vista ou para vigiar o espaço exterior, mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado, tornando visíveis os que nela se encontram.

Em seguida, uma outra exigência é o processo de quadriculamento em que cada indivíduo fica no seu lugar e em cada lugar, um indivíduo. Desse modo, evita as distribuições por grupo. É por esse motivo que a organização das carteiras, como mencionado anteriormente, dá-se a partir de fileiras e de forma individual. Mas não só temos a organização do espaço e a estrutura arquitetônica dos prédios escolares que disciplinam os indivíduos. Existem também as localizações funcionais: lugares determinados que se definem não só para satisfazerem a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. Destarte, o espaço escolar é dividido de acordo com as funções exercidas por cada indivíduo que as compõe, tais como: direção, coordenação, vigilante, merendeiras, servente, professor e aprendiz.

Além da organização espacial, segundo Foucault (2008), há outros aspectos organizacionais no espaço escolar, quais sejam: o horário, controlado pelo relógio; a correlação entre o corpo e o gesto, pois um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente; a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva. Todos esses mecanismos fazem com que a disciplina seja cumprida e controlada por todos os envolvidos, surgindo assim corpos dóceis, obedientes ao sistema escolar.

Nessa perspectiva, esse autor adverte que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou podemos dizer uma individualidade dotada de quatro características: é celular, é orgânica, é genética e é combinatória. E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza táticas.

Outro elemento que controla, vigia, qualifica, pune e normatiza é o exame. Os estudantes são submetidos a uma carga imensa de informações correspondentes a diversas áreas e, no final, exige-se uma resposta à aquisição dessas informações. Em virtude disso, Foucault (2008, p. 155) destaca que o exame é, na escola, uma verdadeira e constante troca de saberes, pois “[...] garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre”. O

exame é, portanto, mais um elemento classificador no espaço escolar. Lembremos também que o professor assume uma posição de dono da razão, da verdade e esquece que a sua ação resulta em uma mera reprodução de discursos perpassados por vários anos no espaço escolar, tal como foi discutido no item anterior.

Seguindo a discussão sobre a transmissão do saber, fazemos, no próximo tópico, uma abordagem à luz das reflexões da análise do discurso de linha francesa.

1.3 – O saber sob o olhar da Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux e Orlandi)

Para discutirmos a respeito do saber, fazemos uso dos postulados de Pêcheux (1988) e de Orlandi (2009), por compreendermos que, ao assumir uma posição de verdade, esquecendo o conhecimento pré-construído, o professor se apropria de um discurso cuja origem é inquestionável, tal como foi apontado quando discutimos acerca da sociedade de discurso, à luz de Foucault (2009). Isso se deve ao fato de esse profissional assimilar o discurso científico como sendo seu; com efeito, esse discurso ganha proporções sociais. A esse procedimento Pêcheux (1988) chama de intradiscurso. Este se encontra no eixo do aqui agora, da atualização do discurso, mas também está ligado a um pensamento já dito antes, em outro lugar. Pêcheux (1988) nomeia o já-dito de interdiscurso. Em outras palavras: à medida que o sujeito enuncia, ele o faz em dois eixos do tempo: o da atualização (intradiscurso) e o da memória (o interdiscurso). Afora esses aspectos, levamos em conta também a questão dos esquecimentos abordados por esse filósofo.

Para ele, existem dois tipos de esquecimento, cuja denominação se dá da seguinte forma: esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O esquecimento nº 1 dá conta da ilusão que o sujeito faz sobre o surgimento do seu discurso. Para esse sujeito, o seu discurso é original, esquece que é afetado pela ideologia e se apropria de sentidos preexistentes. Como bem postula Pêcheux (1988, p. 170): “Sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal”. Esse esquecimento está na instância do inconsciente e resulta do modo como os sujeitos são afetados pela ideologia; é o sonho adâmico. Enquanto o esquecimento nº 2 é da ordem

da enunciação. Dessa forma, o sujeito pensa que só pode dizer o enunciado de uma maneira e não de outra.

Ao esquecer que o discurso disseminado em sala de aula advém de outros sujeitos, o professor se apropria dele como sendo seu e o torna uma verdade absoluta. Dessa forma, percebemos que o pensamento desse profissional torna-se alienado, por conceber o discurso do livro didático como verdadeiro e por não refletir sobre ele e os demais meios discursivos existentes nesse ambiente, ao mesmo tempo em que controla os seus estudantes. Desse modo, o discurso pedagógico como outros discursos, na visão de Pêcheux (1988), são apoiados sobre “o sentido” preexistente produzido em formações discursivas “sempre já aí” e que vão lhe servir de matéria-prima. Po conseguinte, a produção do saber passa a ser vista como uma mera reprodução de um discurso circulante por várias décadas no espaço escolar.

De acordo com esse filósofo, existem três pontos que devem ser levados em conta no processo de produção dos conhecimentos: não existe sujeito nesse processo, porque todo sujeito está ausente e este é concebido dentro de uma coletividade e não como individual; sua operação se dá através das tomadas de posições; e por fim, é impossível encontrar um puro “discurso científico” sem ligação com alguma ideologia, pois sempre haverá o “corte continuado”. Ele ainda enfatiza que “não há um ‘estádio’ pré-epistemológico em que ‘os homens’ se encontrariam diante do mundo em estado de completa ignorância” (PÊCHEUX 1988, p. 192). Portanto, não podemos imaginar que a relação entre docente e discente esteja pautada em discursos “verdadeiros”.

Consequentemente, o discurso escolar se torna verdadeiro, devido ao grande prestígio que exerce na sociedade. Dessa forma, representa uma Formação Ideológica⁶ que há muitos anos é inquestionável por parte da maioria dos seus membros. Assim, o ensino é concebido, por vários séculos, como o único meio de se obter ascensão social e prestígio. Essa perspectiva de aquisição / produção do conhecimento é muito bem discutida em Orlandi (2009), segundo a qual a forma como o discurso pedagógico funciona para “transmitir” o conhecimento é muito centralizadora e autoritária, visto que o professor é o detentor do saber; o estudante, um mero receptor. Ademais, a referida linguista chama a atenção para o fato de que ensinar não é só informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, mas inculcar.

⁶ Discutimos melhor sobre esse conceito no Capítulo 2, quando abordamos os conceitos referentes à Análise do Discurso.

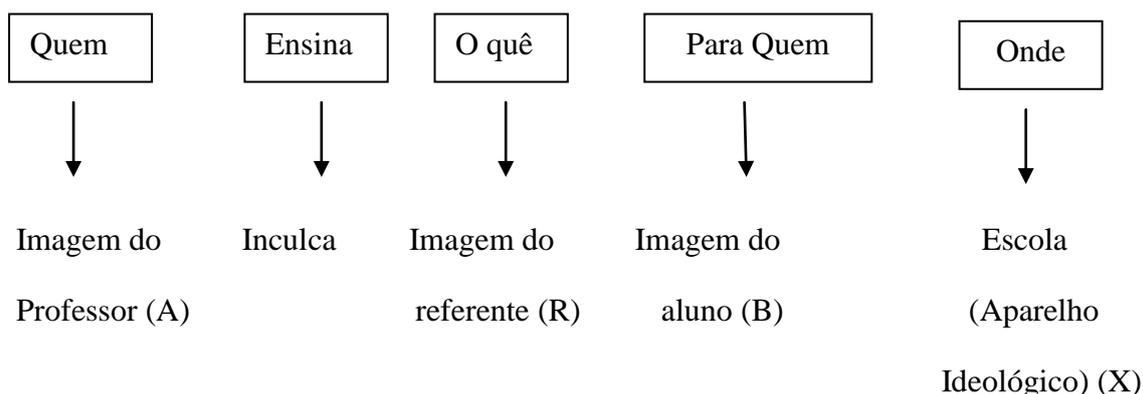
Vejamos, então, como podemos definir inculcar, de acordo com Houaiss (2009 – eletrônico): 1gravar, imprimir (algo) no espírito de alguém; repetir seguidamente (algo) a (alguém). Nesse sentido, o ensino tem como função adentrar no pensamento do indivíduo e depositar informações que estejam voltadas ao seu interesse e a sua utilidade, entretanto o interesse e a utilidade não são exigências requeridas do aprendiz, mas do meio. Dessa forma, o que se aprende, muitas das vezes, está muito distante do que é necessário para o envolvido, no caso, o aprendiz.

O saber adquirido na escola, não importando a forma de como essa aquisição ocorre, é legitimado por estar representando um discurso institucional cuja tarefa é instruir os indivíduos. Orlandi (2009) ainda ressalta que o conhecimento é homogêneo no espaço da instituição; esta, por sua vez, abriga todas as divisões. Consequentemente, o sujeito eleito a exteriorizar tal instrução, em muitos casos, segue uma ideologia dominante sem questioná-la, contribuindo para manter e alimentar essa representação ideológica da escola. É nessa direção que o indivíduo só será autorizado a dizer que sabe através do contato com o professor.

Sobre esse pensamento, é importante trazer à tona o ponto de vista de Pêcheux (1988), segundo o qual o sujeito sempre estará assujeitado a uma ideologia por seu livre consentimento. Por conseguinte, será sempre um bom-sujeito. Assim sendo, o professor, em sua maioria, exerce essa função e faz com que os alunos a sigam. Quando essa lógica é quebrada por um dos envolvidos, o sentido/posição é alterado, tornando-se no que Pêcheux (1988, p. 215) chama de “mau-sujeito”, isto é, o sujeito se volta contra a ideologia dominante através de uma posição que o separa do sujeito universal⁷.

Dessa feita, o discurso do professor está em uma posição de verdade porque representa uma Instituição que lhe autoriza tal poder, enquanto que o discurso do aluno não tem tanta significância, devido ao fato de ele representar uma imagem social de que não sabe nada e vai à escola para aprender. Seguindo esse pensamento, Orlandi (2009, p.16) traça um esquema das formações imaginárias que temos com relação aos envolvidos no processo escolar. Reproduzimos esse esquema abaixo:

⁷ O sujeito Universal representa a ideologia dominante.



Diante do esquema exposto pela estudiosa, observamos que o processo de transmissão do conhecimento no seio escolar dá-se através da figura do professor. Esse assume uma posição que lhe é autorizada pela escola, conforme mencionado anteriormente, e transmite o saber ao aluno (sujeito que não sabe), através da inculcação de aprendizados.

Ainda segundo Orlandi (2009, p. 21), o aluno é o sujeito que não sabe e está na escola para aprender, portanto é idealmente *B*, enquanto o professor é o sujeito que possui o saber e está na escola para ensinar, ele é idealmente *A*. Nesse sentido, o professor diz que e, logo, sabe que autoriza o aluno, a partir do contato entre ambos a dizer que sabe, ou melhor, que aprendeu. Nessa perspectiva, percebemos que a sociedade só reconhece o indivíduo como um detentor do saber a partir do contato com o professor, porque, no imaginário social, a escola tem a função de classificar o homem como um sujeito capaz de dizer que sabe e que é possuidor de conhecimento.

O ensino, apesar de ser visto, pela sociedade, como o melhor caminho de se adquirir o saber e, conseqüentemente, um lugar na escala social, é também tratado na escola como uma forma de controle social e da verdade. Esses dois mecanismos representam o discurso que é perpassado há vários séculos pela organização do sistema escolar. Devemos ainda lembrar que não é somente a escola que legitima o saber ao indivíduo, mas também a família, a igreja etc. Sabemos ainda que não existe uma única forma de transmissão do conhecimento, em que somente o professor é o centro do saber; o aluno, um ser que nada sabe. Nesse contexto, entendemos que o ensino deve ser visto como uma troca de experiência, de saber, em que os envolvidos sejam capazes de interagir e construir seu conhecimento através da relação que estabelecem entre si. Não percebemos o ensino como uma imposição de normas/regras, verdades e pensamentos absolutos.

Sendo a escola o espaço de transmissão de conhecimento, ela também se foca em modelos tradicionais de ensino, como é o caso da Gramática. Neste sentido, fazemos, no tópico seguinte, uma breve análise histórica do surgimento da gramática baseado nos postulados de Kristeva (2007) e Silva (2000).

1.4 – A gramática: da tradição à imposição

Seguindo a linha de nossa abordagem, é importante também observarmos como a Gramática se consolidou na humanidade, no sentido de ser instituída como uma disciplina e, portanto, um conjunto de verdades a ser ensinado. Além disso, atentamos para o valor da escrita na humanidade. Essa perspectiva de exposição visa a construir o percurso pelo qual o ensino de língua (e, conseqüentemente, de gramática) tem passado na história da humanidade. Pretendemos com isso observar como a memória acerca do estudo/ensino tem sido elaborada ao longo desses séculos.

Sabemos que, após os fenícios fazerem uso da escrita alfabética, a outra civilização que se ateuve a tal mecanismo foi a grega. Para isso fez adaptações do alfabeto fenício às características da língua grega, como bem argumenta Kristeva (2007). Dessa forma, percebemos que o estudo da linguagem ganha uma atenção especial desde a escrita alfabética até a criação da gramática. Isso já era possível ser observado na obra “Crátilo” de Platão (429-347 a.C), quando este filósofo discute a respeito dos problemas da linguagem. Podemos também dizer que os gregos entendiam a linguagem como um sistema formal, distinto de um exterior significado por ela (o real), constituindo em si mesma um domínio próprio (KRISTEVA, 2007). Por ser um sistema formal, torna-se, na visão de Platão, uma obrigação, isto é, uma lei para toda a sociedade.

A linguagem passa a ser vista, então, como um instrumento do conhecimento, por representar uma função didática. Essa representação deve-se ao fato de constituir uma obrigação universal: todos os cidadãos deveriam adquiri-la e, ao mesmo tempo, saber usá-la. Mas é na Alexandria que se assiste ao desenvolvimento de uma gramática especializada, diferente dos postulados teóricos dos estoicos, baseados na filosofia e na lógica.

O modelo de gramática lançado pelos alexandrinos torna-se o exemplo da gramática ocidental tradicional. Nesse caminho, é Dionísio da Trácia⁸ (170-90 a.C.) o responsável pelo modelo ainda hoje reconhecido nas obras gramaticais do ocidente. Ele via a gramática como uma arte, por defini-la como o saber empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores. A gramática deste filósofo, por sua vez, estava voltada para a Morfologia. Os alexandrinos, por seu turno, são seguidores históricos dos estoicos e, de acordo com Silva (2000, p. 17), “[...] fixaram na tradição gramatical o ‘erro clássico’, como batizou John Lyons [...]”. Isso ocorre na medida em que aqueles filósofos tomam como base de uma escrita certa a dos escritores reconhecidos, instaurando a tão propalada discussão acerca do certo *versus* o errado. É nesse caminho que se reconhece a Grécia como o berço dos gramáticos do Ocidente, cuja função é ensinar o difícil idioma de Homero. Para o estudo da sintaxe, volta-se o olhar para o gramático Apolônio Díscolo (Séc. II, a.C.), criador da primeira sintaxe, voltada mais para a filosofia do que a linguística.

Ao adquirir o saber grego sobre a língua, os gramáticos alexandrinos chegaram a Roma, transmitindo para este povo todo o conhecimento adquirido, desde a filosofia até a gramática. Com efeito, essa civilização obtém o modelo de gramática que tanto se tornou popular no ocidente. Entre os estudos dos gramáticos latinos o que ganhou mais destaque foi o de Varrão, “De Língua Latina”. Nesta, ele propõe uma gramática do latim padrão, opondo-se ao latim vulgar. Nessa perspectiva, *a gramática consiste na arte de escrever e falar corretamente, de compreender os poetas* (SILVA, 2000). O pensamento dos romanos, quanto à teoria da linguagem, assemelha-se ao dos gregos, pois a concebem como um jogo de normas. Por conseguinte, a gramática é o instrumento regulamentador de todas as regras seguidas pelos cidadãos falantes do Latim. Dessa forma, a gramática passa a ser definida como a base de qualquer ciência, por expressar uma verdade que jamais pode ser questionada, ocupando um lugar de prestígio nas sociedades, conforme o pensamento de Varrão. Mas é com a publicação da obra “*Institutiones Grammaticae*”, de Prisciano, que a gramática latina atinge o seu apogeu. É nela que se encontra a primeira sintaxe da língua latina. Esta se torna modelo para todos os gramáticos da Idade Média.

⁸ Moura Neves (GELNE, 2000) adverte que se pode encontrar o nome desse gramático como Dionísio de Trácia /da Trácia /o Trácia.

Não gozando do prestígio de outrora, o Latim ainda continua sendo, no Renascimento, o padrão para todos os outros idiomas estudados/criados. Apesar da utilização dos cânones latinos, a sua teoria sofre modificações no ato de adaptação às línguas vulgares. Isso leva ao desprestígio dessa língua. Entretanto, é importante enfatizar que, nesta época, tal língua foi usada como objeto de ensino. Tal atitude corrobora o pensamento dos romanos quanto à função da gramática de expressar uma verdade, a *correta*. Nesse sentido, a gramática passa a ser um instrumento regulador das normas aceitáveis pela sociedade culta, repassadas, através do ensino, para todos os falantes frequentadores dos bancos escolares.

A partir desse momento, a gramática é concebida como uma disciplina, estudada e ministrada como a filosofia, no espaço escolar. Consequentemente, ganha um lugar de prestígio nessa instituição. Portanto, a gramática passa a ser uma disciplina autônoma e obrigatória. Não se despreza, porém, que tal prática é igualmente advinda dos gregos (KRISTEVA, 2007).

No final do século XVI e início do XVII, os estudos da linguagem estão voltados para a produção de obras de cunho pedagógico. Nessa época, então, surge um impasse entre a gramática formal do Renascimento e as línguas modernas que só é resolvido com a criação da Gramática de Port-Royal (1660), escrita por Lancelot e Arnauld. Essa resolução não pode ser vista como uma ação contrária à produção dos renascentistas. Nessa perspectiva, a gramática expressa os verdadeiros fundamentos da arte de falar, isto é, de explicar os pensamentos através dos signos. Diante dessa visão, Foucault expõe uma tripla consequência teórica. A primeira enfatiza a colocação do discurso elaborado sobre a língua a um nível diferente do seu. Nesse sentido, a língua é delimitada como um domínio metodológico e não como domínio epistemológico por podermos utilizá-la ou interpretá-la. Uma outra ordem é a definição dada pela *grammaire générale*, quando posiciona em um espaço comum todas as línguas, na medida em que abre uma dimensão interior a cada uma. E, por fim, a racionalização da língua passa a ser vista como uma ciência do raciocínio, mas não uma ciência da língua como objeto específico. Dessa forma, a gramática geral tornou-se mais uma maneira de encarar uma língua do que a análise de um objeto específico (KRISTEVA, 2007). Tal pensamento corrobora a ideia de Dionísio e de Varrão como mencionado anteriormente. Ainda conforme o pensamento de Kristeva (2007), nessa época, a gramática não era

apenas um inventário de termos ou correspondências formais de construções, mas um estudo das unidades superiores.

A relação pensamento/linguagem foi tratada pelos gramáticos através de teorias que abrangiam os princípios gerais de todas as línguas. Por conseguinte, entendiam que o homem, através das operações do espírito, era capaz de conceber, julgar e raciocinar. Essas operações seriam úteis ao aspecto interno da linguagem e, a partir delas, o homem fazia uso dos sons e das vozes. Além desse pensamento, surgiram as contribuições das gramáticas comparadas a partir do estudo do alemão Franz Bopp. Tal estudo recebe crítica por estar pautado em um trabalho fechado em si. Devido a tal crítica, surge a ciência linguística baseada nos postulados do linguista suíço Ferdinand Saussure, cujo objetivo era entender o estado presente da língua através da sua sistematização. Ainda numa perspectiva do desenvolvimento dos estudos da linguagem, deparamo-nos com a gramática gerativista, baseada nos estudos do linguista americano Noam Chomsky, cuja contribuição foi entender o conhecimento que o indivíduo tem da língua.

Observando o estudo da língua numa abordagem particular, a gramática da Língua Portuguesa (LP) começa a ser produzida pelos estudiosos da linguagem, tais como: Fernão de Oliveira, João de Barros, Pêro de Magalhães de Gândavo e Duarte Nunes de Leão, cada um, ao seu estilo, deu sua contribuição para o desenvolvimento dos estudos da LP. Mas é a gramática de João de Barros que apresenta uma completude por tratar da ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe da LP (SILVA, 2000). Esses gramáticos são seguidores conscientes do estilo da gramática latina.

Apesar de alguns seguirem explicitamente esse modelo, outros preferiam seguir o modelo de gramática de Port-Royal, como foi o caso de Jerônimo Soares Barbosa. Esse estudioso colaborou tanto para o aprofundamento das teorias da LP quanto para a pedagogia do ensino do Português. Assim, critica alguns gramáticos que o antecederam por seguirem, rigorosamente, o modelo latino e define *a gramática como sendo a arte que ensina a pronunciar, escrever e falar corretamente qualquer língua*. Tal postulado ilustra mais ainda o pensamento de Varrão mencionado anteriormente. Devemos ainda lembrar que a gramática do Latim foi usada como exemplo para o ensino da gramática do Português, pois o ensino desta era comparado e contrastado com o daquela. Com o passar do tempo, a gramática da língua latina passa a ser ignorada pelos estudiosos, perdendo, assim, espaço, valor social, abrindo caminho para a consolidação da autonomia do Português. Segundo Silva (2000, p. 47): “A atuação do ensino da

gramática se exerceria em disciplinar, sobretudo o uso escrito e o uso oral formal, objetivo, aliás, final das gramáticas racionais”.

Observamos que desde o séc. XVI a gramática desfruta de alguns privilégios no que se refere ao ensino de língua. Isso se deve ao fato de o seu surgimento ser a partir da Retórica e da Poética. Um outro ponto é a valorização dada ao pensamento do falar e escrever corretamente. Alguns estudiosos não concordam com o ensino da gramática como é o caso de Ferreira França. Para ele, não seria necessário dizer o que é nome, verbo e nem tampouco quais as partes da oração são essenciais ou acessórias, mas mostrar, através de exemplos, que é a partir do uso que podemos descobrir tais conceitos/normas (OLIVEIRA 2010, p. 89).

Dando continuidade a uma perspectiva histórica acerca do ensino de língua, abordamos no tópico seguinte o ensino de LP no Brasil, procurando historiá-lo a partir dos postulados de Guimarães (2005), Soares (1996), Cereja (2002), Lara (2003) e Barros (2008).

1.5 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

O processo de colonização no séc. XVI traz consigo diversas transformações sejam elas econômicas, políticas, culturais, educacionais etc, para as terras e povos colonizados. Esse foi o caso do Brasil. Devemos destacar ainda que, ao conquistar um território, o povo dominante impõe a sua língua ao dominado. Assim ocorreu com os colonizadores portugueses, por ocasião do decreto do Marquês de Pombal, anos 50 do Séc. XVIII. Ele proibiu o uso de quaisquer línguas que não fosse a portuguesa (SOARES, 1996).

A língua portuguesa torna-se a língua oficial e nacional desta terra, mas isso não nos leva a pensar que antes ou intermediariamente não existiram/existam outras línguas no território brasileiro. É nesse percurso de investigação que Guimarães (2005) divide a história dessa língua em quatro períodos, partindo da relação da língua portuguesa com as demais existentes no Brasil. O primeiro inicia-se no princípio da colonização até a saída dos holandeses do Brasil (1654). Nesse momento, o português (língua oficial⁹)

⁹ Usada em documentos oficiais, praticada por aqueles ligados à administração.

convive, simultaneamente, com as línguas gerais¹⁰, consideradas franca; as indígenas e a holandesa, advinda de um povo igualmente colonizador.

O segundo período inicia com a saída dos holandeses do Brasil e vai até a chegada da família real portuguesa (1808). Nesse instante, no Brasil, falam-se o português e línguas advindas de povos dominados, tais como: índios e escravos. Tais línguas concorrem para o declínio das línguas gerais, proporcionando um crescimento do número de falantes portugueses no Brasil. Com efeito, o português que já era a língua oficial do Estado torna-se a língua mais falada no território brasileiro. O terceiro período, por sua vez, começa com a chegada da família real no Brasil (1808) e termina com a Independência (1822). A vinda da família real para o Brasil trará alguns efeitos importantes: o crescimento da população portuguesa no Brasil, a criação da Imprensa e a Fundação da Biblioteca Nacional.

O quarto período começa em 1826, quando o parlamento brasileiro decide que os diplomas dos médicos no Brasil devem ser redigidos em “língua brasileira”¹¹. Dando prosseguimento à instituição do português como língua oficial do território brasileiro, em 1827, existiram grandes discussões a respeito do objeto de ensino da língua, pois, para alguns, os professores deveriam ensinar a ler e a escrever fazendo uso da gramática da língua nacional. A língua portuguesa, considerada antes como oficial, torna-se língua nacional, isto é, passa a ser a língua da nação brasileira; o que era do colonizador passa a ser do colonizado.

Nesse período, ocorre o início das relações entre o português, as línguas indígenas, africanas e as dos imigrantes. Vale ressaltar que as línguas indígenas e africanas advêm de povos considerados primitivos e escravizados, não existindo lugar para essas línguas e seus falantes, por serem desprivilegiados; enquanto as línguas dos imigrantes prestigiadas, por serem legitimadas, adentram no Brasil com prestígio. Ressaltamos ainda que a língua oficial do Brasil, apesar de conviver com outras, é o português.

Essa língua só adentra o universo escolar, fazendo parte do currículo, nas últimas décadas do séc. XIX. Até então, a língua utilizada nos bancos escolares era o Latim. O ensino dessa língua deve-se aos jesuítas que vieram com o objetivo de

¹⁰ As línguas gerais eram advindas das línguas ‘Tupi’, faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos. (GUIMARÃES 2005).

¹¹ O destaque foi realizado pelo autor do texto Eduardo Guimarães.

catequizar e moralizar os nativos (índios). Assim, eles implantaram um programa educacional denominado “Ratio Studiorum” que logo se expandiu por vários países. Esse programa tinha a seguinte estrutura: os alunos que frequentavam as escolas menores praticavam a alfabetização e, em seguida, no ensino secundário, passavam para o latim; depois, no ensino superior, estudavam a gramática latina e retórica (SOARES 1996).

Em 1746, alguns anos antes da Reforma Pombalina, Luiz Antônio Verney¹² publicou a obra “O Verdadeiro método de estudar”, propondo um programa de estudo diferenciado do proposto pelos jesuítas. Defendia a precedência do estudo da gramática da língua portuguesa ao estudo da gramática latina, sendo esta ensinada em comparação à primeira, pois nesta época a língua latina estava sendo ignorada pelos estudiosos. Devido a esse desprestígio, a gramática do português, no início do séc. XX, começa a ganhar autonomia e se liberta da gramática latina.

Somente em 1837 é que o Colégio Pedro II inclui em seu currículo o estudo da LP sob a forma das disciplinas Retórica e Poética. Em 1838 o regulamento do colégio faz referência à gramática nacional como objeto de estudo. Logo em seguida, ocorre uma fusão da Retórica, Poética e da Gramática na disciplina Português que culmina com a criação do decreto imperial, instituindo o cargo de professor de Português, em 1871 (SOARES 1996).

De acordo com Soares (1996), o professor de Português era um intelectual e estudioso da língua e de sua literatura. Sendo assim, só era preciso que o manual didático lhe disponibilizasse um texto para ele comentar, discutir, analisar, propor questões e exercícios para os estudantes. Isso só era possível porque os discentes eram oriundos de uma classe privilegiada e dominavam o latim. Além disso, ainda não existiam cursos de formação de professores de LP. Esses só surgem no início dos anos 30 do séc. XX; os formadores desses profissionais são seguidores do ensino tradicional, isto é, do ensino da gramática, passando-a assim para os seus discípulos.

A partir da década de 50, do séc. XX, o conteúdo da disciplina de Português sofre modificação devido ao acesso dos filhos das camadas populares à escola, pois estas reivindicam o direito à escolarização e democratização da escola. Os estudantes advindos dessas camadas populares, por seu turno, apresentam um baixo domínio da

¹² Luiz Antônio Verney foi um escrito português.

gramática normativa. Com efeito, esse conhecimento é perpassado para os estudantes na mesma medida em que é adquirido. Isso significa que tais profissionais não, necessariamente, dominavam a gramática normativa da mesma forma que os profissionais de outrora.

Diante desse crescente ingresso de estudantes na Rede Pública de ensino, houve a necessidade de se recrutarem mais professores através de seleção. Em contrapartida, esta não seguiu o rigor antes praticado, culminando com a contratação de profissionais desqualificados. Além dos aspectos observados, existia o desprestígio da profissão docente, devido ao rebaixamento salarial, atraindo assim indivíduos com baixa escolaridade para os cursos de Letras. Em decorrência de tal situação, os manuais didáticos começaram a trazer, em seu conteúdo, exercícios já respondidos, proporcionando uma acomodação do professor, refletido no modelo de preparação de aula. O que antes consistia num efetivo resultado de pesquisa e de aplicação teórica, passa a ser um mero instrumento de repetição de conteúdo e de propostas do livro didático. Soares (2001) expõe que, nessa época, os formadores de professores desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos e a nova realidade da escola e do alunado à espera desses futuros professores. Dessa maneira, não tinham como objetivo formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura.

Nos anos 60, do séc. XX, chega aos cursos de Letras a *Linguística*, trazendo as teorias estruturalistas (língua como um sistema de regras) que são perpassadas para as gramáticas pedagógicas. Reforça-se, assim, o pensamento tradicionalista existente quanto ao ensino de língua, conforme já mencionado. Nessa mesma época, o ensino de língua sofre influência das teorias de Comunicação; conseqüentemente, a disciplina de Português sofre alteração em sua nomenclatura, passando a se chamar *Comunicação e Expressão*. De acordo com Soares (1996), a concepção da língua como comunicação substitui as concepções de língua como um sistema. Há uma suposta nova direção de ensino, entretanto, da mesma forma que a anterior, traz em seu bojo a perspectiva de aquisição de um código. Aprender a ler, então, consiste em decodificar o código escrito. Consoante tal perspectiva de língua, há um continuísmo relacionado ao seu ensino. Apesar de existir um direcionamento linguístico, no que diz respeito ao ensino de língua, ainda é perpetuada a forma, segundo a qual os sujeitos aprendizes têm que adquirir a norma.

Segundo Cereja (2002), esse fato deve-se à forte força da tradição de ensino de língua fincado na cristalização do ensino de gramática, por ser consagrado, devido à ligação com a antiguidade greco-latina, abordada no tópico 1.4. Diante desse acontecimento, alguns linguistas questionam o rigor da gramática normativa, culminando com a formulação de propostas renovadoras para o ensino de língua. Tais propostas são aceitas pelos professores de LP, mas eles não conseguem desenvolvê-las em sala de aula por não seguirem uma sequência didática, como bem faz o livro didático. Sabemos que não é esse o objetivo dos pesquisadores, mas mostrar aos docentes que a língua é dinâmica, pluriforme e multifacetada (LARA 2003, p. 85).

Mesmo com a presença da Linguística, há quase 50 anos, nos cursos de Letras, e de várias pesquisas no campo da linguagem, muitos professores de LP de hoje insistem em permanecer no ensino canônico de língua, privilegiando o uso da metalinguagem e da obediência às regras da gramática normativa. Nem a publicação dos PCNs, em 1998, consegue mudar tal realidade. De acordo com Lara (2003), apesar de esse instrumento enfatizar o uso do texto como ponto de partida para as atividades de leitura, escrita e prática de análise linguística, dando ao aluno a possibilidade de explorar a língua em diferentes contextos de usos, o que se observa no dia-a-dia da sala de aula é um cenário muito diferente que privilegia o modelo clássico de ensinar a língua portuguesa, centrado na gramática normativa.

É nesse contexto que o trabalho com o texto está inserido, ficando resumido ao ensino de língua como pretexto, ou melhor, há um processo de mascaramento capaz de esconder o privilégio dado ao ensino de normas gramaticais durante as aulas de LP e de produção de texto. Geraldi (2004) nos alerta dizendo que a produção de texto no espaço escolar foge totalmente ao sentido de uso da língua, devido a o aluno tentar fazer um texto cujo seu único leitor é o professor. Este, em muitos casos, é severo na correção. Portanto, não presenciamos uma construção de texto, mas um processo mecanicista cuja ação do autor é desenvolver um texto que se enquadre nos padrões da exigência do seu mestre, caso contrário será muito desastroso. Sendo assim, presenciamos um procedimento artificial do uso da linguagem, comprometendo e dificultando o aprendizado de uma língua ou da variedade dessa língua. Para esse estudioso, a artificialidade pode ser comprovada da seguinte maneira: a) no espaço escolar, não há produção de textos, mas de redações que simulam o uso da língua escrita; b) nesse mesmo ambiente, não se pratica a leitura de textos, mas exercícios de interpretação e

análise de textos, simulando leituras; c) nesse espaço, a análise linguística está longe de ser trabalhada, devido à aplicação de análises preexistentes, simulando a prática científica da análise linguística.

No próximo item, procuramos analisar as falas dos sujeitos professores de LP, relacionando-as com as teorias estudadas.

1.6 A fala dos sujeitos professores: um exemplo da perpetuação do ensino de gramática

Como foi explanado na Introdução, para constituir o *corpus* deste trabalho, entrevistamos professores de Língua Portuguesa, Ensinos Fundamental e Médio, entre o 6º e 3º anos, das escolas municipais e estaduais do município de Monte Alegre de Sergipe. Tal prática foi efetivada a fim de analisarmos o seu discurso, principalmente no que diz respeito à imagem que eles constroem em relação a o que representa (para eles) ser professor de LP. No âmbito deste Capítulo, tentamos estabelecer a ponte entre as teorias estudadas e os discursos aqui recortados. Com efeito, detectamos que a gramática, até hoje, é vista por alguns professores de LP como o instrumento primordial do ensino de língua. Para transcrevermos essas falas, seguimos os ensinamentos de Marcuschi, tal como explicitado na introdução deste trabalho.

Abaixo expomos alguns exemplos relacionados às percepções desses sujeitos. Para efeitos de facilitação dessa análise, dividimos essas falas em itens. São eles:

a) O que significa ensinar Língua Portuguesa para os sujeitos

- S₁ “/.../ é (+) é ensinar as pessoas a (+) falar (falarem) bem, a conhecer o idioma da sua terra. Ensinar os seres humanos como falar é um prazer muito grande. Eu gosto de trabalhar com a Língua Portuguesa”. (*grifos nossos*)
- S₂ “Bom, ensinar Língua Portuguesa, a princípio, é um pouco (+) é complicado, né? /.../ S₂ “A escola vem voltada pra as regras gramaticais (+), né?” (*grifos nossos*) /.../ mas quando voltamos um pouco para a parte gramatical é bem perceptível assim a a a dificuldade deles em relação ao conteúdo, mas quando se dedicam e

vai praticando é fácil (+) de (+), né? (+) Assim, tem ambiguidade, né? Ora é fácil ora é complicado (+), né? Pra o professor é fácil, né? Mas para os alunos (+), né? *Então, assim, é uma das disciplinas que os alunos têm mais dificuldade de aprender, né? (grifos nossos)*

- S₇ “(...) Então, na minha opinião, é é, ensinar a Língua Portuguesa pra mim é um motivo de muita é é de muita alegria e também de responsabilidade, porque é uma língua que eu gosto, *apesar das dificuldades que a gramática traz*, é é das coisas, é é um pouco parecidas (parecida) quando você acha que em um determinado assunto você já sabe tudo (incompreensível) de repente descobre algo diferente ou uma (umas) normas diferentes (*sic.*), algumas normas diferentes. (...) de entender as regras do Português. (*grifos nossos*)

A partir de tais falas, observamos que a visão postulada por Dionísio de Trácia (depois, perpetuada na Tradição Gramatical do Ocidente), “*a gramática é a arte de falar e escrever corretamente*”, ainda permanece presente no espaço escolar destinado ao ensino de língua. Esse é um indício de que o interdiscurso (PÊCHEUX, 1988) está presente no discurso dos sujeitos do ensino, haja vista a sua repetição fundamentar o ensino canônico de língua. Tal perspectiva revela que esses sujeitos estão de tal maneira afetados pelo *já-dito* que não permitem a transformação do ensino de acordo com os postulados da Linguística, perpassados durante a sua formação nos cursos de Letras. Isso é evidenciado no discurso dos S₁, S₂ e S₇. Consequentemente, há um processo de desvalorização das normas socioeconomicamente desprestigiadas na sociedade, manifestado na fala do S₂, quando ele revela a dificuldade dos estudantes ao serem expostos a essa norma. Enfatiza ainda o mecanismo de domesticação¹³ à norma, na medida em que ele argumenta que há uma adaptação a ela, pois afirma que a sua aquisição *ora é fácil ora é difícil*.

Assim como o S₂, o S₇ faz referência quanto à dificuldade de se aprender a gramática, devido às exceções existentes no uso de sua aplicação. Dessa forma, percebemos que a norma gramatical é imposta em nossas salas de aula como uma

¹³ Consideramos a existência de uma domesticação por sabermos que essa norma é, principalmente, praticada com exercícios sobre a estrutura. Não existe uma reflexão acerca de seu uso, apenas um “treinamento” para a sua aquisição.

verdade absoluta que não pode ser questionada e ocupa, assim, um lugar privilegiado, conforme o pensamento de Varrão. Nesse caminho, a gramática passa a ser uma disciplina que faz parte do currículo escolar e como tal traz em seu bojo um conjunto de métodos e propostas consideradas verdadeiras, como bem afirma Foucault (2009).

O discurso acerca da dificuldade de “aprendizagem da língua” (S₂ e S₇) remete a um discurso advindo de todas as classes sociais, haja vista a crença de que é difícil “*aprender o Português*”. Consideramos também um indício de polifonia, caracterizado pela relação com o interdiscurso, uma vez que essa “dificuldade” ecoa de vozes do passado remoto e está presente na memória do povo. Esse discurso é reiterado múltiplas vezes pelos sujeitos dessa pesquisa. Nesse caminho, o professor de LP traz a imagem de que a Língua Portuguesa, isto é, o referente (R)¹⁴ só pode ser aprendido no espaço escolar, desconsiderando, assim, todas as demais formas de comunicação presentes no cotidiano dos estudantes. Como bem revela o S₂ “*ensinar Língua Portuguesa a princípio é um pouco (+) é complicado, né?*”. Retomamos, então, o postulado de Orlandi (2009), segundo o qual o conhecimento adquirido pelo estudante já está predeterminado no discurso escolar, e este não aceita um outro que não se apresente dessa maneira.

Ademais, podemos dizer que o ensino de língua ainda está centrado na concepção de linguagem enquanto *representação do pensamento e do mundo*, cuja ação do indivíduo é seguir as regras impostas sem questioná-las, pois não é visto como um ser ativo, mas passivo diante da língua (KOCH, 1995). Observamos, também, que apesar do contato com a Linguística, Sociolinguística e as diferentes Linguísticas do Discurso, durante a formação desses docentes, eles seguem pautados no ensino da tradição gramatical. No entanto, não dominam essa mesma norma que postulam, como podemos verificar no discurso do S₁ “*(...) é ensinar as pessoas a (+) falar (falarem) bem (...)*” e no do S₇ “*(...) é um pouco parecidas (parecida) /.../ algo diferente ou uma (umas) normas diferentes (...)*”. Diante dos *desvios* da norma padrão apresentados, entendemos que não podem se autodeclarar como professores dessa mesma norma.

¹⁴ Segundo Orlandi (2009) o discurso do referente (R) é autoritário e representa o poder.

b) O discurso pedagógico acerca da Língua Portuguesa

- S₃ “Ensinar Língua Portuguesa pra mim (+), né? *Em particular é resgatar o saber do próprio aluno, porque você já (+) dá (+) é como você ensinasse ele dá os primeiros passos na língua e nós como professores de Língua Portuguesa temos essa responsabilidade.*”
- S₄ “Ensinar Língua Portuguesa pra mim é um desafio, né? A partir do momento que eu tenho que *estar mim (sic.)* preparando, né? *Porque na língua portuguesa temos que estar sempre + preparada para o que vem, né?* A gente nunca sabe e às vezes a gente chega na sala de aula os alunos estão sabendo (incompreensível) diferentes, *teve também a mudança, né? (...)*”
- S₆ “Sim, professor para mim é muito gratificante, pois é uma experiência nova e que + que foi tanto complicado para mim (*sic.*) chegar onde estou. *Quero me aperfeiçoar cada dia mais e mais porque cada dia é um aprendizado e estamos nos preparando e inovando nossos conhecimentos*”.
- S₈ “Para mim é um ato, em primeiro lugar, *é um ato de cidadania*, né? Porque + é::: quando o professor é :: está exercendo esse papel, né? + em meio a uma comunidade escolar + com certeza o ::: aluno, o alunado, né? que está sendo trabalhado, ele + *a tendência dele é sempre se tornar um cidadão mais crítico, né?* Até porque a Língua Portuguesa ela::: trabalha muito essa questão da leitura e da escrita, então a partir do momento que o ::: que o aluno tem esse contato + , né? Que professor estimula através de de das aulas de Língua Portuguesa com certeza *a tendência do aluno é ::: diante da sua realidade é ::: enxergar algo a mais na vida, né?*”
- S₁₂ “Olhe, ensinar a Língua Portuguesa pra mim é sair de dentro da gramática pra vida”.

A fala do S₃ leva-nos a observar que há um distanciamento entre o discurso pedagógico acerca da aquisição de língua e o próprio discurso de ensino de língua, pois, para esse informante, o estudante não chega às salas de aula como um ser “vazio”, no que diz respeito ao conhecimento, dado o argumento que utiliza: “[...] *resgatar o saber*

do próprio aluno”, em contraponto aos recortes do item anterior. Na visão do S₃, o indivíduo já sabe usar a língua e, na escola, aperfeiçoa esse uso. No entanto, atentamos para o fato de que esse discurso é amplamente circulado no espaço escolar, principalmente quando as escolas passam por processos de capacitação de professores. Com efeito, não podemos afirmar que tal sujeito introjetou essa perspectiva a partir das contribuições da Linguística, no curso de Letras, ou se ele apenas a repete, sem reflexão.

Ainda destacamos a preparação contínua como uma preocupação dos informantes (S₄ e S₆), dada a exigência do “mercado” atual, característica do discurso neoliberal, cuja orientação é que o docente esteja ciente das mudanças ocorridas no sistema educacional e, no nosso caso, no ensino de LP. Consoante tal perspectiva, podemos afirmar que a preocupação quanto ao aperfeiçoamento deve-se ao fato de esse profissional trazer em sua memória o discurso de que a LP é “*muito difícil*”, evidenciado no item “a” dessas análises. Outro aspecto que pode levar à discussão do preparo desse profissional é a cobrança existente na escola com relação aos professores de LP. Esses profissionais são considerados, tanto pela gestão quanto pelos demais professores, os responsáveis pela transmissão da escrita e da fala *correta* aos alunos.

Afora os aspectos acima elencados, constatamos que o informante (S₈), ao conceber esse discurso neoliberal da atualização constante, compreende o ensino como “*um ato de cidadania*”. Esse discurso, por sua vez, tanto é perpassado pelos cursos de formação de professores como pela própria mídia, na medida em que faz menção de que o *progresso* de um país está atrelado à educação de seu povo. Há controvérsias, no entanto, a esse respeito, quando levamos em conta tanto o papel disciplinador da escola (FOUCAULT, 2008) quanto à inculcação de verdades preconcebidas pelos professores (ORLANDI, 2009; FOUCAULT, 2009). Dessa forma, questionamos o sentido de “*cidadania*” na fala de S₈. Isso porque é possível supor que o conceito de cidadania seja igualmente naturalizado pelos veículos midiáticos. E, concordando com Charaudeau (2007), a Mídia pretende transparecer que é contra o poder e contra a manipulação, mas, na verdade, ela mesma manipula, detém o poder e a comunicação. Assim o faz para propagar suas próprias opiniões, influenciando o imaginário das pessoas.

Outro ponto que nos chama a atenção é a visão da compreensão da leitura e da escrita (S₈) como o passaporte para o amadurecimento do pensamento humano, possibilitando a ascensão social e aumentando a perspectiva de o indivíduo adquirir um bom posto no mercado de trabalho. Essa visão representa o imaginário social de que o

indivíduo, ao adentrar o universo das letras, amplia a sua visão de mundo e tem ascensão na escala social. Outrossim, consideramos esse discurso perpassado pela Mídia.

Além da demonstração de uma circularidade discursiva quanto ao ideal de ensino, é importante observar as reiteradas dificuldades de esses informantes aplicarem seus conhecimentos gramaticais, principalmente, no que diz respeito ao emprego dos pronomes *mim / eu*. Retomamos, então, Soares (1996), segundo a qual esse problema tem origem a partir do momento em que as escolas começaram a contratar profissionais sem seleção adequada, por ocasião do ingresso das classes trabalhadoras nas escolas. Antes desse acontecimento, o docente de Português era considerado um intelectual e estudioso da língua e da sua literatura.

c) *O exame como mecanismo de controle de ensino*

- S₁₀ “(...) Ensinar Língua Portuguesa para mim é: o: tipo você passa um mês, né? Mais de um mês + é fa é lecionando pros alunos *passando conteúdo pros alunos* e quando você vai, tipo, *aplicar uma prova, passar algum trabalho e quando você vê, tipo, o aluno se saiu bem, que o aluno conseguiu compreender o que foi lecionado, então isso é muito bom*. Então ensinar Língua Portuguesa é isso, é esse reconhecimento, você + ter certeza que o aluno compreendeu, que o aluno interpretou, que o aluno se identificou com a disciplina e que se saiu muito bem nas avaliações, então ensinar a Língua Portuguesa é isso também.”

Essa fala corrobora a argumentação de Foucault (2008), segundo o qual o exame é um mecanismo de controle, servindo para punir, classificar ou qualificar o aprendiz. Tal perspectiva é destacada na afirmação de que o estudante é submetido a uma grande quantidade de informação em um período “*de um mês*”; logo após, esse aprendizado é cobrado a partir da aplicação de uma avaliação, cujo objetivo é diagnosticar a compreensão ou não do conteúdo. Dessa forma, caso o resultado não seja satisfatório para o docente, o aprendiz pode ser rotulado como incapaz. Em contrapartida, se as respostas do estudante são condizentes com as do mestre, este considera que o discente *captou* a mensagem, diagnosticando-o como “*muito bom*”. O mecanismo utilizado reflete uma reprodução de conteúdos predeterminados e uma constatação de seu

aprendizado. Nesse sentido, o discente ocupa um lugar de sujeito passivo. O professor, por sua vez, é afetado pelo esquecimento de nº 1, tem a ilusão de que seu discurso é original, mas na verdade consiste em uma reprodução de vários discursos presentes nos manuais didáticos. Essa fala remonta à discussão presente nos itens 1.2 e 1.3 deste Capítulo.

d) *A presença da Linguística no ensino de Língua Portuguesa*

- S₁₁ “(...) Ensinar Língua Portuguesa será passar conceitos e regras que dominam o nosso dia-a-dia *não deixando de fazer jus à Linguística* + que antes de sa: saber regras de português, o alunado já traz uma grande diversidade de interrogações das dos diferentes tipos do falar, *vícios que precisam ser trabalhados* e que o + ensino de Língua Portuguesa vai esclarecê-los”.

Na presente fala, percebemos uma visão ambígua sobre o ensino de língua. Primeiramente, o sujeito confirma o que já foi discutido no item *a* desta análise, no que se refere ao método de ensinar a língua através das normas/regras gramaticais. Em seguida, reconhece que é necessário partir do conhecimento prévio trazido pelo estudante ao adentrar a escola. Tal visão reflete um pensamento sobre os estudos linguísticos presentes nos cursos de Letras, desde os anos de 1960, conforme arrolado no tópico 1.5 deste Capítulo. Mesmo, com essa visão, a referência dada à Linguística torna-se secundária em comparação ao modelo tradicional ensinado nas salas de aula, dada a citação do S₁₁, segundo o qual o importante é “*passar conceitos e regras*”. Esse mesmo informante chama atenção sobre o fato de que os múltiplos falares consistem, muitas vezes, em *vícios de linguagem*, constatando-se que ainda há uma defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensino como bem demonstra a fala desse sujeito.

Ao procedermos à relação entre a teoria e a prática, constatamos que no espaço escolar, os corpos tornam-se dóceis devido ao regime disciplinar a que são submetidos. Nesse sentido, como a transmissão do conhecimento é a ação principal da escola, esse mecanismo é controlado e restrito a poucos, pois nem todo indivíduo tem acesso a esse universo, por causa das grandes limitações impostas pelo sistema educacional. Assim, também é o acesso à disciplina entendida como um conjunto de verdades, como o caso da LP, que é autorizada e repassada pelo professor nos limites

escolares. No entanto, devemos enfatizar que esse mesmo sujeito autorizado a tal ato é também controlado e mecanizado pelo sistema. Isso ocorre devido à limitação de muitos educadores ao livro didático, ao ensino tradicional de língua (uso da gramática normativa) como sendo a única verdade existente. Tal pensamento deve-se ao fato de que o processo de ensino de LP, por vários séculos até a atualidade, limita-se ao repasse de regras gramaticais, provocando uma visão de que a língua é uma estrutura dividida em partes, sem que haja uma ligação entre elas. É preciso que a língua seja vista como um espaço de interação, capaz de se modificar a partir do envolvimento dos sujeitos e não como algo estático e fechado em regras/normas que devem ser usadas em espaços isolados. Além disso, a escola não pode servir apenas para sistematizar o ensino, mas para torná-lo mais acessível ao seu aprendiz, que, por sua vez, conseguirá ressignificar a língua.

Para darmos seguimento aos estudos referentes à construção de imagens que o professor de LP faz da língua, do aluno, de si mesmo, no próximo capítulo, fazemos uma abordagem teórica à luz de Bakhtin (2009), Maingueneau (2006), Amossy (2008), Orlandi (2008) entre outros.

CAPÍTULO II - A ENUNCIÇÃO E O DISCURSO

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor [...] (BAKHTIN, 2009, p.116)

No decorrer deste Capítulo fazemos uma discussão acerca dos postulados da enunciação e da Análise do Discurso. Iniciamos entendendo a relação existente entre o EU e o OUTRO à luz dos postulados de Bakhtin (2003, 2009), trabalhando a noção de enunciação, por esta se encontrar no eixo da interação entre os sujeitos do discurso. Nesse sentido, a fala é concebida como um processo social que se constrói a partir da interação entre os sujeitos e não é individual. Nesse mesmo caminho, o filósofo russo coloca a noção da palavra, tomada como um fenômeno ideológico e por este motivo transmite um valor social. Em seguida, apresentamos uma análise do *corpus* a partir desta teoria. Observamos ainda a definição de discurso consoante Pêcheux (1988), segundo o qual ele é um “efeito de sentido”. Nesse sentido, abordamos o discurso à luz dos postulados da Análise do Discurso, por considerá-lo dinâmico e fruto de uma construção de sentido no contexto, representando o *já-dito* em algum lugar ou momento que sempre se perpetua na atualidade. Para isso fazemos uso dos estudos de Pêcheux (1988), Orlandi (2007, 2008, 2010), Mussalim (2009). Trabalhamos ainda com os postulados de Maingueneau (1997, 2006, 2008) e Amossy (2008), para tratarmos da noção de *ethos discursivo*, por este ser um dos focos da pesquisa.

2.1 Bakhtin: a relação do EU e do OUTRO

O filósofo russo, Bakhtin, no seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” faz algumas críticas ao pensamento de Saussure, quando afirma que a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato¹⁵, porque a língua, apesar de ser um sistema de normas, está inserida dentro do social e fora dele não pode haver a comunicação. Isso porque, para

¹⁵ O Objetivismo Abstrato representa uma orientação do pensamento linguístico-filosófico embasado nos estudos do linguista suíço Ferdinand Saussure e é duramente criticado pelo Círculo de Bakhtin devido ao olhar “do ato individual de criação quando ligado a um sistema linguístico imutável” (FLORES e TEIXEIRA 2008, p. 48).

esse filósofo, a língua representa um fato ideológico e “[...] tudo que é ideológico é um signo, sem signo não existe ideologia” (Bakhtin 2009, p. 31). Do mesmo modo a fala é vista não como um fato individual (tal como Saussure o faz), mas social, na medida em que quando o indivíduo a adquire passa a agir e interagir com o seu meio. Essa interação leva ao desencadeamento do processo de comunicação verbal que pode ocorrer entre indivíduos/textos, configurando o processo da enunciação. Como bem argumenta Bakhtin (2009, p. 116):

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Esse argumento deve-se ao fato de a enunciação ser concebida como sendo de natureza social. De acordo com tal perspectiva, os sujeitos da enunciação adquirem uma posição de destaque, principalmente, o interlocutor, considerado por outras teorias como simples receptor de mensagens. Nesse âmbito, a palavra é concebida como o centro e eixo do processo de enunciação, pois ela tanto procede de alguém (o locutor) como se dirige a alguém (o interlocutor). Daí Bakhtin (2009) a considera como o produto da interação entre o locutor e o ouvinte, e a estrutura da enunciação é determinada pela situação e meio social.

Nesse quadro de investigação teórica, a relação entre o EU e o TU constitui condição *sine ne qua non* para se efetivar a enunciação, enfatizando-se também os contextos sócio-histórico, político-econômico em que esses actantes estão inseridos. Com efeito, Bakhtin advoga a ideia segundo a qual a palavra está imbuída de ideologia. De acordo com ele: “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN 2009, p. 126). A palavra, por ser um fenômeno ideológico por excelência, tem a função de signo e com isso traz consigo uma avaliação ideológica (verdadeiro, falso, correto, errado, bom, ruim etc), sem essa função a palavra não comporta nada, porque ela é o modo mais puro e sensível de relação social. Além disso, a palavra nasce e se desenvolve no processo de socialização dos indivíduos para em seguida ser integrada no organismo individual. Daí torna-se fala interior. Ainda segundo esse filósofo (2009, p.58): “[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência”.

Nesse percurso, surge a palavra diálogo circunscrita a toda enunciação verbal, até mesmo à escrita, muitas vezes considerada monológica, como é o caso do livro. Tal

postulado se diferencia da concepção segundo a qual o diálogo ocorre no contato face a face. A enunciação constitui, portanto, uma resposta a qualquer enunciado, por este revelar sempre um caráter responsivo. Eis a definição do pensador russo acerca da enunciação (2009, p. 101): “[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa”. Acrescenta que a compreensão só é possível a partir da oposição da palavra do locutor com uma contrapalavra, isto é, através da responsividade ativa, que é uma das características desse mecanismo. Assim, o sentido das palavras se constrói na interação entre o locutor e interlocutor; o sentido não é inerente à palavra. Isso se deve ao fato de a compreensão estar prenhe de resposta e com isso, obrigatoriamente, o ouvinte torna-se falante, isto é, o próprio locutor é um respondente por tomar a palavra na cadeia complexa de outros enunciados. Então, ele apresenta três aspectos da existência da palavra para o falante: como *palavra da língua neutra*, não pertencente a ninguém (tal aspecto é percebido no ensino de LP, no espaço escolar); como *palavra alheia*, a palavra advinda do outro (o social); como *a minha palavra*, a imbuída de expressões individuais. Dessa forma, o discurso do outro é formado por uma dupla expressão: a sua e a que acolheu esse discurso. Ademais, os enunciados que proferimos apresentam um grau vário de alteridade/assimilabilidade e de aperceptibilidade/relevância.

Bakhtin (2003) ainda defende que todo falante é um respondente em maior ou menor grau, visto que ele não é o primeiro falante, isto é, o primeiro a quebrar o silêncio do universo, não havendo uma fala original. O seu enunciado é formado por vários enunciados antecedentes com os quais pode discordar ou concordar. Eis a sua defesa: “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN 2003, p. 272). Nessa direção, colabora com o pensamento do interdiscurso postulado por Foucault (2009), inicialmente e, depois, abordado por Pêcheux (1988). Esse conceito é discutido neste trabalho no tópico 1.3 do Capítulo I. Ainda quanto à responsividade, Faraco (2003) nos alerta que, ao fazer adesão incondicionalmente ao dizer do outro, o indivíduo implicitamente recusa outros enunciados que vão de encontro ao que ele está aderindo. Essa recusa deve-se a tensão contraditória entre as forças centrípetas e as forças centrífugas¹⁶ postuladas por Bakhtin (2003).

¹⁶ De acordo com Faraco (2003) as forças centrípetas estão voltadas para a imposição das verdades sociais como sendo a verdade, criando uma heterogeneidade discursiva e monologizando o discurso.

A alternância dos sujeitos falantes define os limites do enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva e assume formas variadas. Nesse caminho, temos como exemplo dessa alternância, o diálogo, porque à medida que um falante termina sua fala, cria um mecanismo de resposta para que o outro falante inicie a sua e assim o enunciado ganha diversas formas e se constitui como uma unidade da comunicação verbal. Aqui vale ressaltar que no discurso escrito e lido, este processo ocorre de maneira retardatória por conta da sua condição de criação. Segundo Bakhtin (2003, p. 272) estes discursos fazem parte dos gêneros complexos de comunicação verbal, por apresentarem tal grau de complexidade e serem concebidos para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Sendo assim, a qualquer momento o que foi ouvido e ativamente entendido, responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Além disso, alertamos para o fato de o diálogo ser a forma mais clássica da comunicação discursiva. Mas para contrapor esse raciocínio o pensador russo traz como paralelo a oração, como unidade da língua, afirmando que os limites dela não são determinados pela alternância dos falantes, visto que o seu contexto está ligado ao contexto da fala do mesmo locutor, sem haver uma relação com o contexto extraverbal da realidade tampouco com as enunciações de outros falantes; sua natureza é totalmente gramatical. A constituição do enunciado, entretanto, não exclui a oração.

Dessa forma, a alternância dos sujeitos falantes é apresentada como a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado, distinguindo-o da unidade da língua. Outra peculiaridade é a conclusibilidade, por apresentar um aspecto responsivo, possibilitando a alternância desses sujeitos falantes. Para Bakhtin (2003), a possibilidade de resposta é determinada por três elementos ligados ao todo orgânico do enunciado, são eles: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Dentre esses, nós enfatizamos o terceiro elemento, haja vista ser entendido pelo referido filósofo (2003) como o mais importante. Ele afirma que a vontade discursiva do falante é realizada através da escolha de um certo gênero de discurso. Este, por sua vez, é entendido como os *tipos relativamente estáveis* de enunciados que são elaborados por cada campo de utilização da língua.

Dessa forma, estabelecem um caráter de unificação da linguagem. Enquanto as forças centrífugas tentam corroer as tendências centralizadoras por meio de processos dialógicos como a paródia, ironia e a polêmica. Neste sentido, elas têm como luta a divisão e a multiplicação da linguagem em suas diferentes esferas.

O pensador russo (2003) nos apresenta a existência de dois tipos de gêneros discursivos: os primários associados à simplicidade (a carta, o bilhete, o diálogo do dia-a-dia), relacionados às situações comunicativas cotidianas, espontâneas e imediatas. Enquanto os secundários apresentam um grau de complexidade por surgirem em condições mais organizadas e desenvolvidas, predominantemente escrita, como (romances, produção científica etc). Tal escolha, por sua vez, é determinada por alguns aspectos, como: a especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, as considerações técnicas, a situação concreta da comunicação discursiva e a composição pessoal de seus participantes. Sendo assim, podemos perceber a presença do caráter subjetivo na intenção discursiva do falante, porque, quando dominamos o gênero mais livremente o empregamos e, desse modo, podemos realizá-lo de forma mais acabada “o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN 2003, p. 285). Essa liberdade de criação deve-se ao tom valorativo que o discurso do outro se apresenta para nós e, diante disso, podemos assimilá-lo, reelaborá-lo e (re)acentuá-lo de acordo com as alternâncias dos falantes e da situação. Nesse sentido, Bakhtin (2003) sustenta que a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso é fator determinante para a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Portanto, as palavras só terão tal caráter valorativo no uso em seu enunciado concreto, visto que elas não são de ninguém e em si mesmas nada valorizam. Dessa forma, a escolha das palavras para o enunciado guia-se pelo tom emocional próprio de uma determinada palavra isolada. Assim, seleciona aquelas que têm o tom correspondente ao nosso enunciado, enquanto outras são rejeitadas. Eis a definição dada por Bakhtin (2003, p. 292) “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto”.

Além desses aspectos, reiteramos que os signos, por fazerem parte de um produto ideológico, podem refletir e refratar o mundo. Refletem a partir do momento que apontamos para uma realidade que lhes é exterior. O refratar vai além da descrição do mundo, desenham-se diversas interpretações deste mundo que são utilizadas pelos grupos humanos ao fazerem uso da dinâmica das experiências concretas, as quais têm um caráter múltiplo e heterogêneo. Assim, a refração é expressa por Faraco (2003, p. 50), como o modo de inclusão da diversidade e das contradições das experiências históricas dos grupos humanos nos signos. Nesse caminho, os signos não podem ser concebidos como unívocos devido ao seu caráter plurívoco e multissêmico.

Entendemos, portanto, que no curso da refração diversas verdades e inúmeras vozes sociais são explicitadas. Tal fato só é possível devido à resignificação do enunciado ao ser usado em contextos diferentes. Dessa forma, não podemos entender o signo como algo singular, mas como um objeto multissêmico, por ter em sua construção o poder de interagir e dialogar com diversos mecanismos capazes de construir verdades e discursos que expressam as vozes sociais, visto que todo discurso é *construído por uma multidão de fios ideológicos*. Nesse sentido, nenhum sujeito expressa uma só voz social, mas diversas vozes. Assim sendo, Bakhtin (2009) define que o mundo interior é formado por uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias.

Segundo a teoria abordada, procedemos à análise *do nosso corpus*.

2.1.1 Amostra de análise do *corpus* segundo os postulados de Bakhtin

a) Responsividade – observando que o professor dá uma resposta à escola

- S₃ “[...] a responsabilidade tamanha porque *somos muito cobrados* (+) tud (+) todas as falhas ele dá (+) *tudo o que acontece numa escola* (+) o professor de Língua Portuguesa se lá não não não avança o professor de Língua Portuguesa e é isso, né?”
- S₄ “[...] *eu nunca pra sala de aula despreparada, eu sempre programo minhas aulas, faço plano de aula, assim, quando eu pego nos livros palavras que eu não conheço eu pesquiso*, então, eu estou sempre procurando fazer o possível dentro da disciplina que eu mim formei e + é isso ai, eu espero me preparar mais ainda pra está a altura dos meus alunos, certo?”.
- S₆ “[...] estamos em frente desse trabalho *dando o melhor de nós*”.
- S₇ “[...] com relação ao Português, então *você tem que se planejar muito, tem que estudar muito* para que você dê a sua aula e que você consiga passar realmente o conteúdo como ele deve ser passado, então + uma *coisa fundamental é estudar estudar estudar muito*, porque nunca no

Português e até em outras áreas também a gente nunca sabe tudo, então tem que *estudar estudar muito* [...]”.

A partir das falas, é possível observar que os docentes se preocupam muito com o planejamento da aula e com o domínio do conteúdo. Esta preocupação deve-se à cobrança que a escola e a sociedade em geral fazem ao profissional em questão, devido à legitimação a ele concedida. Nesse sentido, o mestre não pode desapontá-las, visto que pode sofrer punições que culminam na depreciação de sua imagem como professor; precisa responder aos interesses de todos os envolvidos. Dessa forma, presenciamos o movimento contraditório das tensões entre as *forças centrípetas* e as *forças centrífugas* elencadas por Bakhtin (2003). O S₃, ao afirmar “*somos muito cobrados*”, traz à baila o discurso pedagógico¹⁷, presente na memória discursiva desse profissional desde a sua passagem pela Universidade. Sabemos que muitos educadores, assim como a comunidade exterior à escola, comungam desse pensamento e o enxergam como sendo o discurso monologizante.

b) *Compreensão responsiva – como ele compreende o processo ensino/aprendizagem / a imagem de texto e compreensão.*

- S₁ “[...] Ensinar os seres humanos como falar é um *prazer muito grande* [...]”.
- S₁₀ “[...] se você vai fazer um concurso e tem lá matemática, né? Se você *não conseguir interpretar a questão de uma forma certa, você lê e não consegue interpretar, então não tem como você responder, você não vai conseguir tal questão*, então + pra você responder determinadas questões é interessante você, tipo, abordar, você ter ciência + como seria interpretar de uma forma clara, verdadeira tal questão [...]”.
- S₁₂ “[...] *eu gosto de levar textos e gosto de jogar os meninos dentro de textos que eles mesmos criaram* [...]”. “[...] *eu levar músicas pra sala de aula + quando eu queria anotar teoria pra eles, eu levava um sonzinho e a gente registrava todas as regras que eram possíveis registrar + em duas ou três aulas o restante das aulas a gente ia debater, a gente ia trabalhar com texto, a gente ia produzir textos, entende?* [...]”.

¹⁷ Discutido no Capítulo I.

Na fala do S₁₂, é perceptível verificar que o educador teve contato com as teorias da Linguística Textual durante a sua formação, mas apresenta dificuldade ao colocá-las em prática. Desse modo, trabalha o texto na perspectiva do pretexto do ensino de língua, pois esquece que o texto é um evento comunicativo e dialógico. De acordo com Soares (1996), a Linguística Textual trouxe para a disciplina de LP uma nova maneira de tratar o texto (oral ou escrito). Percebemos que o entrevistado corrobora o pensamento trabalhado no item “a” do tópico 1.6 do Capítulo I, cuja ação está pautada no ensino da Gramática Normativa na sala de aula. Tal constatação é destacada ao mencionar que “*levar músicas*” para apresentar aos discentes, mas quando quer “*anotar teorias*” liga o “*sonzinho*” e registra “*todas as regras que eram possíveis registrar*” em um período entre “*duas ou três aulas*”. No entanto semanalmente são destinadas cinco aulas de LP para cada turma, de acordo com a carga horária prevista em lei. Nesse sentido, diagnosticamos a preferência pelo método tradicional. Destarte, o discurso deste professor reforça o postulado de Lara (2003) quando argumenta que os PCNs, apesar de fazerem menção ao uso do texto como ponto de partida para as atividades de leitura, escrita e prática de análise linguística, não determinaram ainda uma mudança no ensino. A leitura que o professor faz desses postulados dos PCNs corresponde a uma suposta modernização do ensino da gramática, observada simplesmente no interior dos textos.

S₁₀, por seu turno, revela o seu entendimento acerca da *interpretação*: “*Se você não conseguir interpretar a questão de uma forma certa, você lê e não consegue interpretar, então não tem como você responder, você não vai conseguir tal questão*”. Para ele todo aprendiz/falante da língua deve saber fazer uso desta em todos os contextos sociais e um desses contextos é o concurso. A interpretação está voltada para o sentido do texto em uma determinada conjuntura. Mas percebemos que, ao fazer referência a ela, o entrevistado aponta para uma concepção voltada ao processo mecanicista¹⁸. Além desses aspectos, podemos identificar o pensamento segundo o qual o estudante chega ao universo escolar como um ser sem nenhum conhecimento; é responsabilidade dessa instituição preenchê-lo de informações. E, no caso de S₁, percebemos a ideia segundo a qual *ensinar é um dom*, pois ele enfatiza o prazer do ensino. Ademais, usa inadequadamente a expressão *ensinar a falar*, quando, na verdade, sabemos que os seres humanos falam na medida em que são expostos às comunidades

¹⁸ Remetemos o leitor para do item “c” do tópico 1.6 do Capítulo I.

linguísticas. Isso revela como esse profissional compreende o ensino de língua. Ele está pautado meramente no senso comum.

Para compreendermos mais o jogo discursivo presente nos discursos dos sujeitos do nosso estudo, trabalhamos com os postulados da Análise do Discurso, importantes para as nossas análises.

2.2 Um Olhar sobre a Análise do Discurso

A Análise do Discurso surge na França nos anos de 1960 com os estudos de Jean Dubois (lexicólogo, envolvido com as tentativas da linguística de sua época) e de Michel Pêcheux (filósofo e debatedor do marxismo, da psicanálise e da epistemologia), com o objetivo de analisar o discurso político. No decorrer do tempo, foram surgindo outras necessidades e com isso outros discursos (religiosos, escolar, científicos etc) tornaram alvo de análise deste novo campo do saber. Assim, para executar tal tarefa a AD faz uso da Linguística sem excluir o objeto desta que é a Língua. A AD propõe uma não dicotomia entre língua e discurso. A Linguística, instaurada por Saussure, não dá o suporte necessário para tal estudo, portanto, esses estudiosos criaram uma teoria do discurso formada por elementos linguísticos e socioideológicos, capazes de acolher esse novo projeto.

Segundo Orlandi (2007), explicando o objeto de estudo da AD, a língua não pode ser concebida como um sistema, mas como movimento, porque é através desse movimento que o discurso surge, logo, a língua deve ser vista na perspectiva do uso: a língua no mundo, na fala do homem, produzindo sentido no contexto. De acordo com Possenti (2009), por sua vez, a língua é o lugar apropriado para o discurso se mostrar e se dissimular, exigindo alguns protocolos específicos de leitura. Afora as ressalvas feitas sobre o objeto dessa nova ciência, Possenti e Orlandi afirmam que, além da Linguística, a AD recebe contribuição da psicanálise (Lacan), ao deslocar a noção de homem para a de sujeito; do marxismo (Althusser), ao trabalhar a ideologia como um jogo entre dominante e dominado; das ciências sociais; da história com o materialismo histórico de Marx e Engels, ao conceber a língua como totalidade que comporta sistema e exterioridade afetada pela ideologia. Apesar de receber tais heranças, ela não é servil a

nenhuma delas. Outro estudioso que contribui de maneira significativa para a consolidação dessa nova disciplina é Michel Foucault.

Nesse sentido, o discurso é concebido por Pêcheux (1988) como um efeito de sentido. Isto se deve ao fato de as formações discursivas serem interpeladas pelas formações ideológicas e, conseqüentemente, refletirem no discurso. Pêcheux (1988, p. 163), postula que o efeito-sujeito é constituído e produzido pelo interdiscurso. Desse modo, este efeito revela o funcionamento da ideologia a partir da materialidade linguística, o texto seja ele verbal/não-verbal. Este não é trabalhado como na análise de conteúdo, à procura de um sentido dentro dele, mas da discursividade, a partir da sua materialidade. Assim, o texto é pensado em relação às suas condições de produção, ligando-se a sua exterioridade, pois não interessa ao analista o que o autor quis dizer, a interpretação como a reprodução, mas os efeitos de sentido, a realização dos processos de constituição dos sujeitos envolvidos numa determinada situação de comunicação. Devido ao trabalho realizado com o texto nesta perspectiva, a AD não pode ser considerada como uma teoria do texto porque a sua preocupação não está voltada para a organização do texto, mas para com as condições históricas que possibilitam a construção dele.

O discurso, portanto, não é concebido como unidade fechada porque se relaciona com outros discursos, com as condições de produção do discurso e com o que Orlandi (2010) chama de heterogeneidade constitutiva, haja vista ser atravessado por diferentes formações discursivas e afetado por diferentes posições de sujeito. É nessa perspectiva que procuramos trabalhar o discurso neste trabalho, como mencionado na introdução. Segundo Pêcheux (1988, p. 143), o discurso é o lugar destinado à prática da reprodução e transformação das relações de produção, devido às diversas posições assumidas pelo sujeito em um determinado lugar. Este, por sua vez, é interpelado pela ideologia, mas ela não é o único processo de efetivação da reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social. Nesse sentido, o discurso sempre acontece em uma arena de embates ideológicos. Para este estudioso (1988, p. 160), a ideologia é a responsável por fornecer as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado digam o que realmente querem dizer, mascarando, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que este estudioso chama de “o caráter material de sentido” contido nas palavras e enunciados. Esse caráter consiste na dependência constitutiva dele com o “todo complexo das formações ideológicas”. Tal dependência deve-se ao fato de o

sentido de uma palavra ou enunciado não existir “em si mesmo”, mas ser constituído pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico pelo qual é reproduzido.

A condição de produção do discurso é realizada através da inserção dos sujeitos¹⁹, da situação, da memória discursiva e do interdiscurso. Sem esses mecanismos não se pode analisar o texto discursivamente, pois ele está inserido em um aqui e agora do dizer, atravessado por um contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo. A isso Pêcheux (1988) denomina de *interdiscurso*, o já-dito que está na base do dizível e o considera como “todo complexo com dominante” das formações discursivas. Nesse caso, o interdiscurso subsidia a memória discursiva (social e não individual), porque “[...] toda formação discursiva dissimula [...] sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ (interdiscurso)²⁰ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.” (PÊCHEUX 1988, p. 162). As FDs, por sua vez, determinam o que pode e deve ser dito pelo sujeito em uma conjuntura/posição dada. Dessa forma, a palavra não veicula um único sentido, mas diversos, a depender da formação discursiva em que é utilizada. As formações discursivas, por seu turno, são interpeladas pelas formações ideológicas, as quais têm relação com a ideologia. Esta para Pêcheux (1988) é entendida como uma formação de práticas sociais que são construídas e modificadas dependendo da posição ocupada pelo sujeito. Assim defende o filósofo (1988, p.145):

[...] os aparelhos ideológicos de Estado não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes [...] os aparelhos ideológicos de Estado constituem [...] o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção.

À luz de tais pressupostos teóricos, compreendemos que seria um erro pensarmos na contribuição igualitária dos aparelhos ideológicos de Estado tanto para a reprodução das relações de produção quanto para sua transformação em uma determinada conjuntura. A ideologia interpela os indivíduos em sujeito, criando assim o efeito do pré-construído, cuja formação se dá através de diversos discursos que vieram

¹⁹ Estes, neste trabalho, não são tratados como sujeitos empíricos, mas como funções discursivas. As formações desses enunciadores em sujeitos dos seus discursos movem de um estado de S_1 para S_2 . Ou seja, o S_1 (sujeito empírico) é interpelado pela Formação Ideológica (FI), pela Formação Discursiva (FD), pelo interdiscurso, pelos esquecimentos 1 e 2 e, então, passa para o estado de S_2 . É a esse estado que nos referimos aqui. (COSTA, 2011, p. 91)

²⁰ Acréscimo nosso.

de outro lugar. Portanto, o discurso sempre está demarcado por uma formação discursiva em que o sujeito está inserido. Assim, seu sentido é estabelecido pela própria identidade das FDs colocadas em relação no espaço interdiscursivo. Mesmo existindo a demarcação no discurso do sujeito, este não a percebe e o produz como sendo seu, isto é, como se a origem deste estivesse no próprio sujeito. Dessa maneira, esquece que o seu discurso está assujeitado²¹ a uma formação discursiva (*esquecimento n° 1*), no entanto, a sua produção discursiva não pode ser considerada original, porque está atravessada por outros discursos já-ditos em algum outro momento²². À medida que concebe o discurso como sendo a sua origem, o sujeito só consegue produzi-lo de uma única forma, esquecendo a existência de outros sentidos possíveis, produzindo a impressão de que existe uma ligação direta entre linguagem-pensamento-mundo. Esse processo Pêcheux (1988) chama de *esquecimento n°2*.

O intradiscorso, por sua vez, diz respeito ao eixo da atualidade. Com efeito, o interdiscorso sempre está presente no intradiscorso, porque faz parte da memória discursiva. Esta é definida por Fernandes (2008) como sendo um espaço de memória do funcionamento discursivo que constitui um corpo-sócio-histórico-social. Ela representa o que foi já-dito e esquecido, mas que está presente no discurso da comunidade discursiva. Decorre daí o fato de a constituição do sujeito só é realizada pelo esquecimento, pelo interdiscorso, pelo intradiscorso, pela memória discursiva, ao se identificar com uma formação discursiva que o domina.

Diante desse pensamento, vale mencionar Orlandi (2002), quando enfatiza que o sujeito para se constituir deve-se submeter à língua, ao simbólico, porque é através do jogo: língua/história que o sujeito é afetado enquanto tal. Nessa trajetória, a forma-sujeito é constituída pela existência histórica de qualquer sujeito agente das práticas sociais presentes nas FDs²³. O sujeito do discurso ocupa um lugar social e a partir dele enuncia; o seu discurso será sempre controlado pela formação discursiva na qual está inserido, portanto não é livre para dizer o que quer. Este sujeito é um sujeito clivado, por estar dividido entre o consciente e o inconsciente.

²¹ Segundo Orlandi (2007) o sujeito é sujeito de e é sujeito à, logo, ele é sujeito à língua e à história e com isso torna-se assujeitado.

²² Tal teoria já foi discutida no item 1.3 do capítulo I deste trabalho.

²³ É necessário fazermos uma diferenciação entre Sujeito e indivíduo. Segundo Fernandes (2008, p. 24), o primeiro refere-se a um ser não individualizado, mas a um ser social que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. Enquanto o segundo (o indivíduo) é um ser que tem uma existência particular no mundo e fundamenta-se em um “eu” individualizado. Neste sentido, é o primeiro que nos interessa estudar por fazer parte do nosso trabalho.

Além disso, a produção do discurso faz com que o sujeito crie uma representação imaginária da interação entre o EU e o OUTRO. A esse processo (PÊCHEUX *apud* MUSSALIM, 2009), denomina de jogo de imagem de um discurso, pois à medida que um sujeito ocupa uma posição, ele constrói uma imagem ao pronunciar seu discurso: do lugar que ocupa; do lugar que ocupa seu interlocutor; do próprio discurso. Do mesmo modo é a imagem construída desse sujeito com relação à imagem feita do seu interlocutor. Dessa forma, percebemos que as diferentes posições do sujeito determinam as imagens que são constituídas dele. Mas a formação desse jogo e imagens só se constitui através da constituição do discurso, sendo vedado, assim, o preestabelecimento desse jogo de imagem antes que o sujeito enuncie o discurso.

Para dar seguimento às discussões relacionadas ao jogo de imagens entre os sujeitos, trazemos à baila as teorias acerca da cena de enunciação e do *ethos* discursivo.

2.3 Cena Enunciativa

Antes de abordarmos a respeito do *ethos*, fazemos uma breve discussão acerca da cena de enunciação, por Maingueneau (2008) entender que todo discurso pressupõe uma cena de enunciação que lhe possibilita ser enunciado. Assim, ele deve torná-la válida através da sua própria enunciação, pois “qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente” (MAINGUENEAU 2008, p. 75). Dessa forma, a cena enunciativa passa a ser concebida como processo e produto da enunciação e não como um quadro estático.

Devido ao caráter dinâmico, a cena de enunciação, na visão de Maingueneau (2006), associa três cenas de fala: *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*. A primeira concede ao discurso um estatuto pragmático, isto é, ela o coloca em um tipo: publicitário, político, filosófico, escolar etc. A cena genérica está voltada para um contrato associado a um gênero ou subgênero de discurso, como o sermão, o editorial, a consulta médica etc. Por fim, a cenografia é construída pelo próprio texto e não imposta pelo gênero. O autor apresenta três aspectos que servem de base para a constituição deste elemento: o *ethos*, “o código languageiro”, o *conteúdo*. Eis a definição de cenografia por Maingueneau (2006, p. 67):

[...] a cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar através de sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente.

Resumindo: a cenografia é o espaço onde ocorre a legitimação de um enunciado. Ela é a cena com que o co-enunciador toma contato mais explicitamente, ou seja, é a cena que o co-enunciador²⁴ se depara em primeiro plano, já que as cenas englobante e genética são deslocadas para o segundo plano. Esse episódio deve-se ao fato de a cenografia ser “ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra” (MAINGUENEAU, 2011, p. 87). É a construção e o sentido do discurso que validam a cenografia e o *ethos*.

2.4 O Ethos Discursivo

O jogo de imagem criado pelo locutor e interlocutor no processo discursivo nos leva a pensar sobre a formação do *ethos* discursivo, porque todo discurso presume a construção de uma imagem dos sujeitos envolvidos. Tal estudo é baseado nos postulados de Maingueneau (1997, 2006, 2008) e Amossy (2008). A noção de *ethos*²⁵ vem sendo estudada desde a antiguidade com os trabalhos do filósofo Aristóteles e se intensifica na contemporaneidade. O filósofo grego escreve a obra chamada *Retórica*,²⁶ cujo objetivo é enfatizar a retórica como uma arte de persuasão e esta é efetivada a partir de três provas empregadas pelo orador: *logos*, *ethos* e *pathos*. O primeiro refere-se ao próprio discurso devido àquilo que ele demonstra ou parece demonstrar. O *ethos* está centrado no caráter moral do orador, e o *pathos* refere-se ao modo como se dispõe o ouvinte.

Aristóteles ainda enfatiza que o *ethos* não pode ser entendido separadamente do *pathos* e do *logos* no processo retórico, por construir a mais importante das provas. Além desses aspectos, é preciso enfatizar a ação de persuadir, a qual é construída

²⁴ Maingueneau (2006) se refere ao destinatário como co-enunciador por ele representar melhor o caráter interativo da comunicação verbal.

²⁵ De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 220), o *ethos* é um termo emprestado da retórica antiga, o qual designa a imagem de si construída pelo locutor em seu discurso, para exercer uma influência sobre seu alocutário.

²⁶ A *Retórica* teve sua origem como metalinguagem do discurso oratório na Sicília por volta de 485 a.C. (Aristóteles 2005, p. 24)

através da relação do orador com o auditório²⁷, cujo objetivo é tentar convencer/persuadir²⁸ os seus ouvintes a seguirem o seu pensamento. Mas, para que tal fato ocorra, é necessária a adaptação a este auditório, ou melhor, é preciso que se integrem e modifiquem os termos do seu discurso conforme os ideais desse grupo, caso contrário não há poder de convencimento. De acordo com Perelman (2005), existem três espécies de auditórios: um constituído pela humanidade, denominado de auditório universal (nós); outro formado pelo diálogo, tendo como sujeito o interlocutor a quem se dirige (outro); por fim, o terceiro composto pelo próprio sujeito, ao deliberar ou figurar as razões dos seus atos (eu)²⁹. Analisando as espécies de auditórios elencadas acima, percebemos que a persuasão ocorre, inicialmente, de um contexto generalizador, ou seja, universal, chegando a uma particularidade, cujo objetivo é transformar as opiniões dos demais membros que fazem parte de uma determinada conjuntura. É nesse sentido que o poder da persuasão de um discurso conduz à identificação do ouvinte com a movimentação de um corpo construído de valores socialmente especificados. Daí a essência da construção do *ethos* do orador.

De acordo com o pensamento de Aristóteles, o *ethos* pode se apresentar de duas maneiras: designando um tipo de prova ou disposições estáveis. Aquela se refere à imagem positiva criada do orador a partir do seu discurso. Tal imagem é construída a partir de três qualidades: a *phrónesis*, ou prudência, a *areté*, ou virtude, e a *eúnoia*, ou benevolência. Esta está associada às posições que o orador ocupa no ato de enunciar e pode se apresentar de dois pontos de vista: político e da idade/ fortuna. Este pensamento entra em sintonia com os postulados das formações discursivas apresentados por Pêcheux (1988) e discutido anteriormente neste capítulo.

Nesse sentido, Eggs (2008) faz a seguinte associação: a *phrónesis* e a *areté* exprimem as disposições ou hábitos positivos sendo associados ao *logos* e ao *ethos* respectivamente; enquanto a *eúnoia* está no campo do *pathos*, por se tratar de um afeto que mostra ao ouvinte que o orador está bem intencionado para com ele. Na visão de Aristóteles, o *ethos* é representado no discurso a partir do caráter do orador, desempenhando um grande papel na persuasão. Como o *ethos* centra-se no caráter

²⁷ Perelman (2005) define o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.

²⁸ Segundo Perelman (2005) há uma diferença entre persuadir e convencer. A primeira ação está voltada para uma argumentação que pretende se valer para um único auditório particular. Enquanto a segunda obtém a adesão de todo ser racional.

²⁹ Acréscimos nossos.

moral do orador, é esta a prova responsável pela persuasão por criar uma confiança entre o orador e o auditório. Dessa maneira, o discurso deve ser passado com tamanha credibilidade e carregado da ideia de que o orador irá torná-lo real. Mas tal desejo é levado em maior consideração, quando o falante traz consigo as qualidades de uma pessoa honesta e do bem. O discurso, então, passa a ser compreendido como algo que pode se materializar através das ações, visto que a pessoa que o proferiu é digna de confiança. Essa construção faz com que o jogo de imagem comece a fazer efeito a partir do posicionamento adotado pelo orador. Esse jogo é responsável pelo sucesso ou fracasso do que se pretende alcançar. É através da construção da credibilidade do orador que o efeito do seu discurso se torna evidente.

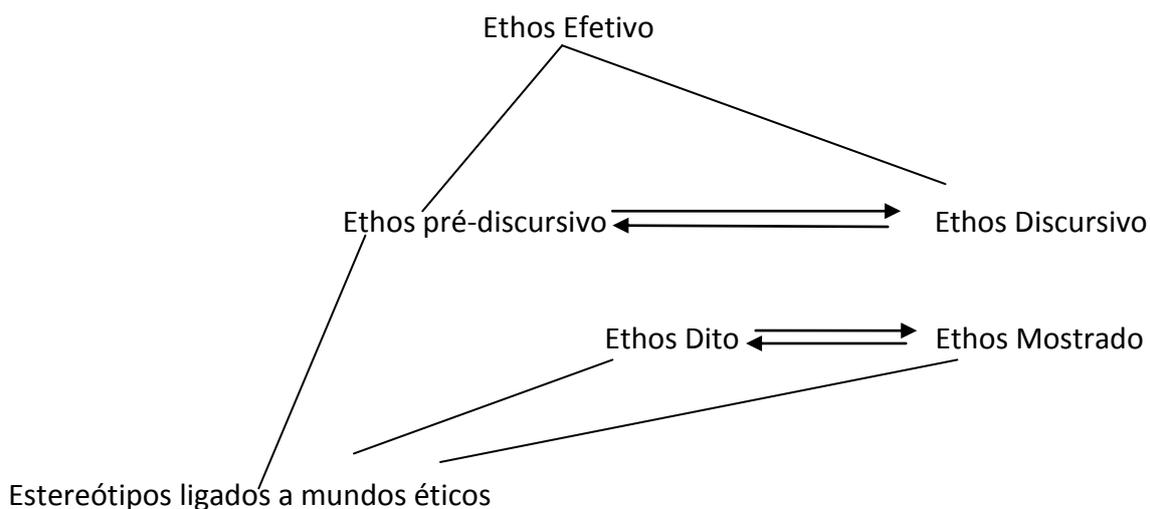
Tal construção possibilita que o *ethos* seja entendido como a imagem de si que o orador cria através do discurso, sem ter essencialmente uma relação com o caráter real do orador. Este *ethos* retórico torna-se ligado à enunciação e não ao saber extradiscursivo sobre o locutor. De acordo com Maingueneau (2006, p. 61), esse *ethos* está associado à oralidade. Por conta disso, esse autor propõe que no texto escrito há uma “vocalidade” que permite relacioná-la a uma caracterização do corpo do enunciador, surgindo, assim, um “fiador”, que se revela no discurso sem ser necessariamente o enunciador efetivo, apresentando-se a partir do seu tom, presente no texto escrito ou oral e revestido de um caráter (referente a um traço psicológico) e de uma corporalidade (associada a uma constituição física e a uma forma de se vestir), que varia conforme os textos.

Mas é com os postulados de Ducrot que o *ethos* é abordado na enunciação,³⁰ devido ao pensamento de que ele está inscrito estruturalmente na língua como um sistema argumentativo e não como uma técnica de oratória que se situa fora da língua, tal como afirma Aristóteles em sua Retórica. Segundo Ducrot (1987), o *ethos* está associado ao locutor (L), isto é, ao locutor enquanto tal e, por ser a fonte da enunciação, ele se reveste de certos caracteres que o tornam aceitável ou refutável. A partir de tais estudos, Maingueneau (2006) traz a noção de *ethos* para a Análise de Discurso, diferenciando-a das abordagens feitas por Aristóteles e Ducrot. Com efeito, o *ethos* tem uma ampliação, não se volta apenas a textos escritos, mas a todas as formas discursivas: escritas ou orais, que oferecem uma imagem de si através do discurso. De acordo com

³⁰ Para Fiorin (2008, p. 138) a enunciação é a instância linguística logicamente pressuposta pela existência do enunciado.

esse estudioso (2006), a construção do *ethos* está ligada à da identidade, mas existem outras opiniões.

Alguns estudiosos dizem que o *ethos* é construído através das ações, da fala e do comportamento de cada enunciador. Nesse sentido, podemos dizer que, mesmo antes do ato da enunciação, pode ocorrer a construção do *ethos* do enunciador. Consoante Maingueneau (2006), existem alguns tipos de *ethos*: *ethos discursivo*, *pré-discursivo*, *dito*, *mostrado e efetivo*. O primeiro refere-se à definição dada por Aristóteles: a imagem de si construída no discurso. O segundo é a imagem criada do enunciador antes que este fale. O terceiro está associado ao processo de qualificação do enunciador ao apresentar suas características de forma direta. O quarto volta-se a um processo de investigação em que as pistas são lançadas durante o discurso, e o co-enunciador terá que construir a imagem do seu enunciador. Por fim, o *ethos* efetivo formado pela interação dessas diversas instâncias. Observemos o esquema proposto por Maingueneau (2006):



Tal esquema nos permite compreender melhor o funcionamento discursivo do *ethos* e descobrir que o *ethos* de um discurso é consequência da interação de diversos fatores. O *ethos* efetivo é concebido e construído pelos co-enunciadores que criam uma imagem de si. Esta dialoga com o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo que, por sua vez, dialogam entre si, a partir do momento em que o *ethos* pré-discursivo deve ser confirmado ou não pelo *ethos* discursivo. Este também pode reformular a imagem inicial criada pelo *ethos* pré-discursivo. Além dessa abordagem, o *ethos* discursivo ainda envolve a noção de *ethos* dito e *ethos* mostrado. Estes interagem mutuamente por não ter uma separação nítida entre o explicitado e o não explicitado. Os estereótipos são

postos como a base deste esquema e são concebidos como o imaginário discursivo do *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo. Por meio desses estereótipos, o co-enunciador utiliza-se de representações culturais fixas, de modelos pré-construídos para atribuir algumas características e o não explicitado. Portanto, não podemos dizer que um *ethos* não tem relação com um outro, todos eles são ligados e interagem de forma recíproca para que a construção de imagem possa ocorrer sem nenhuma interrupção ou prejuízo que venha prejudicar tal ação.

Nesse sentido, podemos afirmar que essa construção de imagem entre enunciador e co-enunciador é necessária para o processo discursivo, porque dessa forma há uma interação maior entre os elementos do discurso. Além disso, é a partir deste posicionamento que o enunciador se enuncia/fala de um lugar e determina o lugar ocupado pelo co-enunciador. Dessa forma, temos o lugar e a cena demarcados, pelos elementos do processo discursivo. Este pensamento é consoante ao de Amossy (2008), quando esta afirma que a noção de *ethos* está associada à de cena de enunciação. Isso se deve ao preestabelecimento de papéis que o locutor pode assumir. É nessa direção que o *ethos* torna-se importante para os estudos de Maingueneau (1997, 2006, 2008). Ele o coloca em comparação com a noção de tom, ao substituir a de voz, à medida que remete tanto à escrita quanto à fala.

Ademais, podemos dizer que o *ethos* está associado ao caráter dialógico da língua, isto é, ao processo interativo entre o EU e o OUTRO e, dessa forma, as imagens são construídas sem que o sujeito tenha consciência plena de tal ato. Destarte, Amossy (2008, p. 138) defende que esta construção de imagem “[...] tem a capacidade de modificar as representações prévias, de contribuir para a instalação de imagens novas e de transformar equilíbrios, contribuindo para a dinâmica do campo”. Somente através deste jogo de imagem que os sujeitos conseguem construir um novo processo discursivo.

Alguns discursos compartilham das mesmas propriedades, do mesmo processo de funcionamento e de circulação. A esse aspecto comum Maingueneau (2006) denomina estes discursos de constituintes. No próximo tópico fazemos uma abordagem mais consistente a respeito deste tipo de discurso.

2.5 Discursos Constituintes

Nossa reflexão inicia a partir dos estudos de Maingueneau (2006), quando este traz à baila as discussões acerca dos discursos constituintes³¹, afirmando que estes não reconhecem outra autoridade que esteja acima da sua, tampouco outros discursos. Estes discursos, aos quais fazemos referência, são o religioso, filosófico, literário, científico. Mesmo não reconhecendo alguma autoridade acima da sua, os discursos constituintes recebem influência de outras zonas de produção verbal: a conversação, a imprensa, etc. Desse modo, há uma constante interação entre estes discursos e os não-constituintes, mas os constituintes negam essa interação, quando não submetem aqueles a seus princípios. Para esse autor, os discursos constituintes apresentam a função simbólica *archeion*, na sociedade, por terem sede de autoridade. Assim, define o processo constitutivo do *archeion* (2006, p.33): “[...] o *archeion* associa assim intimamente o trabalho de fundação no e pelo discurso, a determinação de um lugar associado a um corpo de enunciadores consagrados e uma gestão da memória”. Resumindo: a definição dos discursos constituintes dá-se através da posição que eles ocupam no interdiscurso. Tal fato é necessário devido a não reconhecerem discursividade para além da sua fronteira e de não se autorizarem senão por sua própria autoridade.

É preciso ainda compreender o modo de “constituição” que caracteriza os discursos constituintes, por observarmos que eles dão sentido aos atos de coletividade, ao ponto que são fiadores de múltiplos gêneros do discurso. Tal constituição dá-se a partir de duas dimensões: a ação de legalização pela qual o discurso se instaura e os modos de organização. Dessa maneira, os discursos constituintes tentam delimitar o lugar comum à coletividade e ao espaço que abrange a infinidade de “lugares comuns” que aí circula. Nesse caminho, Maingueneau (2006, p. 36) argumenta que “[...] uma análise da ‘constituição’ dos discursos constituintes deve assim se ater a mostrar a articulação entre o intradiscursivo e o extradiscursivo, a imbricação entre uma representação do mundo e uma atividade enunciativa”. Assim, formam as comunidades discursivas, cujas estruturas estão ligadas a um emaranhado de redes institucionais específicas. O caráter de pluralidade apresentado pelos discursos constituintes deve-se

³¹ De acordo com Maingueneau (2000, p. 7), esse agrupamento de discursos é adjetivado de constituinte por ter a vantagem de poder explorar três valores semânticos associados ao verbo constituir e ao seu derivado nominal constituição.

ao fato dos diversos discursos que eles atravessam e pelos quais eles são atravessados, apesar de eles terem a pretensão de serem os únicos detentores do *archéion*. Esse caráter ainda possibilita que a constituição não assuma uma única maneira de funcionar por adotar regimes diferentes de acordo com os discursos constituintes.

Esses discursos tornam-se *auto* e *heteroconstituintes* dentro de si mesmos. Tais evidências são construídas quando eles exercem a função do discurso original, do fundador e assim atravessam os demais discursos. Devemos lembrar que cada discurso tem uma fonte legitimadora que dá total poder de ser realizado. De acordo com Maingueneau (2006), cada um dos discursos constituintes aparece como “interior e exterior aos outros, que ele atravessa e pelos quais é atravessado”. Nesse caminho, o processo de análise da constituição desses discursos deve levar em conta a articulação existente entre o intradiscursivo, o extradiscursivo, a imbricação entre uma representação do mundo e uma atividade enunciativa.

Para esclarecermos melhor essa parte teórica, fazemos no próximo tópico análise do *corpus* à luz dos postulados sobre a cena enunciativa, o *ethos* e os discursos constituintes.

2.6 Amostra de análise do *corpus* à luz da AD e do *Ethos*

a) Imagem que o professor faz da língua

- S₂ “[...] ensinar língua portuguesa a princípio é um pouco (+) é *complicado*, né? [...]? Pra o professor é *fácil*, né? Mas para os alunos (+), né? [...]”.
- S₄ “[...] ser professor de Língua portuguesa é é é *complicado*, né? [...]”.
- S₁₂ “[...] ensinar Língua Portuguesa é *complexo* quando você para para pensar em regras e, ao mesmo tempo, é *prazeroso*, porque você acaba *englobando geografia, história, ciências e as outras línguas dentro da sua língua* [...]”.

Os entrevistados, S₂, S₄ e S₁₂ veem a língua como complicada. Esse olhar é reflexo do ensino de língua a que esses profissionais foram submetidos, quando estudantes. Hoje refletem tal perspectiva na sua atividade profissional. O referente existente em sua memória é o ensino de língua voltado para a aplicação de regras

gramaticais usadas em frases descontextualizadas, sem produzir sentido no contexto. Dessa forma, esses sujeitos, ao falarem sobre o que é ensinar LP, fazem isso a partir de um lugar, de uma *formação discursiva*. Esta, por seu turno, é atravessada por uma *formação ideológica* (PÊCHEUX, 1988). Tal FI remete a discursos *pré-construídos*, segundo os quais aprender a língua é aprender a gramática dessa mesma língua. Essa ideia já está naturalizada na sociedade, conforme pode ser observado durante todo o Capítulo I.

Nessa perspectiva, os professores introjetam um discurso como sendo de sua autoria, e ele é concebido como sendo atual. Tal perspectiva discursiva é denominada por Pêcheux (1988) de esquecimento nº 1, o qual dá conta da ilusão que o sujeito faz sobre o surgimento do seu discurso. Para esse sujeito, o seu discurso é original, esquece que é afetado pela ideologia e se apropria de sentidos preexistentes. Além disso, o S₂ e S₁₂, no decorrer da fala, contradizem a ideia da língua ser “*complicada*”, quando afirmam que ela é “*fácil*” e “*prazerosa*”. Cremos que essa contradição surge devido ao fato de o entrevistador ser professor de LP também. Ainda é importante observar que ambos entraram em contato com os postulados da ciência Linguística.

Além dos aspectos abordados, percebemos que a LP, na visão do S₁₂, traz consigo o discurso perpassado pelos PCNs, quando eles incorporam no espaço escolar o trabalho com os temas transversais de maneira interdisciplinar. Esse episódio fica marcado por o docente conceber que é a LP a responsável pela compreensão das múltiplas áreas do saber. Tal pensamento reforça ainda mais a ideia de esse profissional ser o responsável pelo bom desempenho dos estudantes nas demais áreas do conhecimento, por a sua ação voltar-se ao ensino do bom falar e escrever. Esses processos representam uma aprendizagem que privilegia a compreensão de técnicas em detrimento do uso da língua.

b) Imagem que o professor faz de si

- S₁₂ “[...] o professor de Língua Portuguesa seja uma pessoa bilíngue, que seja uma *pessoa totalmente versátil*, que *saiba entrar e sair nas outras disciplinas* em favor da sua própria +. Ser professor de Língua Portuguesa hoje é isso [...]”.

A imagem que este profissional constrói de si perpassa a concepção de que ele é o possuidor do saber, conforme já mencionamos no Capítulo I, capaz de penetrar em áreas

diversificadas. Neste caso, o discurso desse sujeito traz implícita a concepção de que o professor de LP deve corresponder às expectativas da sociedade, dominando não só as normas gramaticais, mas também outras línguas. Dessa maneira, corrobora o pensamento cuja reflexão está voltada para o ensino do *bem falar e escrever* dos estudantes. Assim, torna-se um *bom sujeito* por estar atendendo os interesses do sistema educacional e também da sociedade.

c) *Imagem que o professor faz do aluno*

- S₂ “[...] Têm alguns alunos que *não têm o hábito de leitura* (+), né? [...]”.
- S₄ “[...] Eu espero me preparar mais ainda pra *estar à altura dos meus alunos*, certo? [...]”.

O S₂ enxerga o aluno como um ser incapaz de aprender a língua por não ter “*o hábito de leitura*”. Esse é um pensamento perpassado por várias décadas no seio escolar e é concebido como o meio de aquisição da escrita e da fala “*correta*”, divulgado e defendido pela mídia e pelo discurso pedagógico presente na escola. Sendo assim, o professor propaga os *discursos constituídos* por estes segmentos, devido ao caráter de verdade e de autoridade que eles expressam. Maingueneau (2006) define esses discursos como discursos atravessados por outros discursos, mas que não aceitam uma outra autoridade que venha sobrepor a sua. Dessa forma, eles são constituídos pelo *archéion*.

Em contrapartida, o S₄ traz à baila uma imagem diferenciada do aluno. Para ele, o estudante é um ser detentor de conhecimento muito além do esperado pela escola, por este motivo, o educador deve estar sempre se preparando para atender as necessidades dos seus educandos. Além desse aspecto, observamos a existência do medo de errar, em especial, no ensino de língua. Isso nos remete ao processo interdiscursivo, pois o sujeito de forma inconsciente nos passa a impressão da LP ser complicada, difícil, como expomos no item “a” desta análise.

d) *A imagem do referente (a LP)*

- S₁₂ “[...] Dois professores *me definiram* como professor de Português foi Zé Araújo e João Costa, eles mostraram pra gente que ser professor de Língua Portuguesa, ensinar a Língua Portuguesa *vai além de você ditar regras de gramática* [...]”.

A construção de imagem acontece sem os sujeitos terem consciência plena deste fato. No caso acima, o entrevistado expõe que sua imagem de professor é construída a

partir da imagem criada através do contato com outros professores. São estes que o definem como professor de LP. Neste caso, estamos diante da construção da imagem do seu referente, no caso a LP, que “*vai além de você ditar regras de gramática*”. O enunciado em destaque advém de outros sujeitos professores, confirmando a hipótese deste trabalho: os profissionais reiteram um modelo de ensino adquirido não só no espaço universitário, mas nos ensinos fundamental e médio.

Entende-se ainda que a construção da imagem desse sujeito, à luz dos dois professores, deve-se à credibilidade e à confiança construídas por esses profissionais e passadas para o seu auditório. Este, por sua vez, é composto por estudantes. Nestes termos, consideramos também o fato de que esse mesmo auditório foi exposto a outros sujeitos professores, no entanto o informante só faz menção a dois profissionais. Isso significa que a imagem desses profissionais tem maior destaque do que a dos outros. Esse fato reforça a tese de que a constituição de um *ethos* dá-se por meio do discurso; não por meio de uma imagem do locutor exterior à fala. Com efeito, reiteramos a autoridade discursiva desses professores mencionados. Esclarecemos que eles estavam pautados no discurso da gramática tradicional, reforçando, mais uma vez, a tese deste trabalho: o discurso da gramática é um discurso constituinte.

No próximo Capítulo, fazemos análise de alguns recortes das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, a fim de tentarmos estabelecer uma relação com os postulados teóricos que nos servem de sustentação, procurando, assim, responder às perguntas norteadoras deste trabalho.

CAPÍTULO III – AS VOZES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si [...] (AMOSSY 2008, p.9).

Este capítulo consiste em uma abordagem do *corpus* coletado nas escolas públicas e particulares, no município de Monte Alegre, sertão sergipano, tal como foi explicitado na introdução. Nossos informantes são professores de Língua Portuguesa (LP) nessas escolas. À luz de todas as teorias trabalhadas ao longo desta pesquisa, pretendemos responder às suas perguntas norteadoras, tentando estabelecer a relação teoria e prática. Ou seja, a partir dos recortes das falas desses informantes, tentamos analisá-los discursivamente, tendo o referencial teórico exposto como arcabouço teórico. Dividimos as análises em quatro itens, de acordo com as perguntas norteadoras deste trabalho. Ainda procuramos situar sócio-historicamente os sujeitos, para melhor entendermos as posições de onde falam.

3.1 Metodologia

No presente capítulo, procuramos analisar o *corpus* das entrevistas realizadas com os professores de LP do município de Monte Alegre de Sergipe, perfazendo um total de treze entrevistados, a fim de respondermos às perguntas norteadoras desta pesquisa³². Os entrevistados foram submetidos a dois questionamentos³³, em dias e horários marcados com antecedência, em comum acordo com os entrevistados. Optamos por não revelar o nome nem das escolas nem dos sujeitos pesquisados, devido ao quantitativo de professor de LP neste município ser muito pequeno. Com isso, facilitaria a identificação deles. Ressaltamos que todos os professores de LP deste município participaram desta pesquisa, sem que houvesse nenhuma rejeição por parte desses

³² Qual a imagem que o professor de LP faz de si? Qual a imagem que ele faz do seu objeto de estudo/ensino (a LP)? Qual a imagem que ele faz do estudante? Em que medida ele atribui a sua perspectiva de ensino à escola, ao estudante, ao Estado?

³³ Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa? Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

profissionais, contribuindo, assim, de forma significativa para a legitimidade dos dados apreciados.

De posse das entrevistas, iniciamos a transcrição das gravações à luz das teorias de Marcuschi (1986), conforme apontamos no início deste trabalho. Com esses dados em mãos e devidamente transcritos, começamos a análise discursiva das falas dos sujeitos, tentando estabelecer a relação entre teoria e prática, na medida em que discutimos as teorias no interior dos Capítulos 1 e 2. Para efetivar essa relação, levamos em conta a diferença que Orlandi (2007) faz entre interpretar e compreender. Na primeira, o sentido está na interface do co-texto e do contexto; na segunda, procuramos a explicitação dos processos de significação, uma vez que entendemos que os sentidos são produzidos pelos sujeitos, os quais se encontram em determinadas formações discursivas. Tanto os sujeitos como as FDs são interpelados pela ideologia. Com isso, pretendemos “escutar” outros sentidos perpassados pelas falas dos nossos informantes, tentando compreender como eles se constituem.

Tal compreensão deve-se ao fato de esse processo ser o mais adequado para o analista do discurso, por lhe propiciar o entendimento do funcionamento do texto, como este produz sentidos, pois não interessa ao analista a ação de interpretá-lo. Nesse caminho, é necessário que procedamos da seguinte maneira: primeiramente, entramos em contato com o material bruto linguístico; realizamos as suas de-superficialização e de-sigmatização, através da paráfrase, objetivando obter o objeto discursivo. Esse percurso entre linguístico e discursivo constitui uma relação muito complexa. A definição do objeto discursivo faz com que estabeleçamos uma relação entre este objeto e as formações ideológicas que lhe servem de sustentação. Dessa forma, chegamos ao processo discursivo, cuja formação se dá através dos efeitos de sentido e das famílias parafrásticas, dispensando o material que lhe serviu de análise logo no início.

A partir desse estágio, iniciamos um árduo caminho, na tentativa de descobrirmos o que está além das evidências, colocando o dito em relação ao não dito. Nesse sentido, tentamos procurar o sentido em sua materialidade linguística e histórica, para tanto é preciso que nos coloquemos em uma posição deslocada, a qual nos possibilita contemplar a produção de sentidos em suas condições. Tal perspectiva nos conduz a conceber o processo de comunicação, seja através de texto ou na interação entre indivíduos, como um ato incompleto, por não existir limite entre os discursos, os

quais sempre se relacionam com outros discursos, produzindo uma teia discursiva presente em todo ato enunciativo.

De posse do *corpus*, partimos para as análises, procurando observar a construção que os docentes desta área fazem a respeito do ensino de língua, da sua própria imagem como professores de língua, da imagem que ele faz do seu discente, no processo de ensino-aprendizagem. Retomamos alguns postulados teóricos e algumas análises do *corpus* já realizadas nos Capítulos anteriores.

3.2 Situação sócio-histórica dos sujeitos

Antes de adentrarmos no âmbito da análise, fazemos uma apresentação dos sujeitos entrevistados, a fim de situá-los sócio-historicamente neste processo. Julgamos desnecessária a divulgação dos seus nomes, por tal divulgação ir de encontro aos objetivos deste trabalho. Eles fazem parte do corpo docente das escolas:

- Estaduais

a) Colégio Estadual 28 de Janeiro

Nesse Colégio, há quadra de esporte, biblioteca composta por uma variedade de livros; laboratório de informática (somente para pesquisa); laboratório de química (pesquisa); recursos tecnológicos como: TV, DVD, *datashow*, *micro system*. Este é o único colégio que oferta o ensino médio no município, portanto é concebido como um dos melhores, recebendo uma clientela muito heterogênea. A maior parte dos estudantes é advinda da zona rural, de classe socialmente desprestigiada. Nos três turnos, a escola atende em média 986 estudantes.

b) Escola Estadual José Inácio de Farias

Na escola, existe um laboratório de informática. Ela usufrui de alguns recursos tecnológicos, como: TV, DVD, *micro system*. Nos três turnos, a escola é frequentada por aproximadamente 1130 estudantes, sendo a maioria provinda de classe socialmente desprestigiada, da zona rural. Esse estabelecimento, no turno noturno, oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

-

- Municipais

a) Escola Municipal Manoel Pereira de Barros

Situada em um bairro desprovido de um efetivo empenho por parte do poder público municipal, sua clientela sofre com este abandono, constituindo-se como uma comunidade carente e desprestigiada socialmente. O funcionamento desse estabelecimento só ocorre nos turnos matutino e vespertino, com uma composição de 181 estudantes. A escola conta com um laboratório de informática, porém este não é usado pelos seus aprendizes, mas pela comunidade, por fazer parte de um projeto social do município.

b) Escola Municipal Gildete dos Reis Lima

Na escola há laboratório de informática, mas seu funcionamento ocorre da mesma forma que o laboratório da escola anterior. Situa-se no centro da cidade e atende uma clientela muito diversificada. Nos três turnos, a escola recebe aproximadamente 665 estudantes, sendo a maioria provinda de classe social desprestigiada, da zona urbana. Oferece turmas do EJA.

c) Escola Municipal Dr. Passos Porto

Situada na zona rural, recebe estudantes advindos das comunidades circunvizinhas. Não desfruta de uma boa estrutura física nem tampouco de materiais tecnológicos que deem suporte às aulas dos professores. Atualmente atende uma clientela de aproximadamente 190 estudantes, divididos em dois turnos: matutino e vespertino.

d) Escola Municipal Dr. José Rollemberg Leite

Esse estabelecimento de ensino encontra-se na zona rural, atendendo aos estudantes das comunidades de seu entorno. Desfruta de uma boa estrutura física, por ter sido recém-construída, há laboratório de informática e biblioteca, mas ainda não estão em funcionamento. Há também outros recursos que ajudam a tornar o ensino mais dinâmico. Atualmente, atende uma clientela de aproximadamente 400 estudantes divididos em dois turnos: matutino e vespertino.

- Particular

a) Centro Educacional Almeida Santos

Setores existentes na escola: biblioteca, laboratório de informática (com aulas para crianças do 2º ao 5º ano e pesquisa para os alunos a partir do 6º ano); aulas de educação física, de dança e futsal. Esse estabelecimento de ensino atende uma clientela advinda de uma classe social prestigiada. A totalidade de estudantes assistidos por essa escola é de aproximadamente 350, distribuídos nos turnos: matutino e vespertino.

Apesar de os sujeitos informantes residirem na mesma localidade e pertencerem ao mesmo campo do conhecimento, eles se posicionam de forma diferenciada, como observado ao longo desta pesquisa. Para facilitar a compreensão desses posicionamentos, abaixo, expomos o quadro com o quantitativo dos sujeitos. Para a construção desse quadro demonstrativo, observamos a sua formação, o sexo, o tempo de docência. A partir da quantificação relacionada aos sujeitos e suas características, foram efetuados os cálculos, com o objetivo de encontrarmos o percentual por cada dado. Aplicamos uma “*regra de três*”, como o exemplo abaixo:

$$\begin{array}{r} 13 \text{ (sujeitos entrevistados)} \underline{\hspace{10em}} 100 \\ 3^{34} \underline{\hspace{10em}} X \end{array}$$

$$13 \times \frac{100}{3} = \frac{13x}{3} = 23,07\% \text{ (percentual encontrado)}$$

$$3 \quad X \quad 300$$

SEXO		FORMAÇÃO		GRADUANDO		PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA		A GRADUAÇÃO FOI/ É:	
M	F	Letras Port.	Letras Port./ Espanhol	Letras Port.	Letras Port./ Espanhol	7	Menos de 10 anos	Mais de 10 anos	Presencial	Distância
03	10	10	01	1	1			7	6	5
23,07%	76,92%	76,92%	7,69%	7,69%	7,69%	53,84%	53,84%	46,15%	38,46%	61,53%

De acordo com o quadro acima, podemos verificar que o universo feminino (76,92%) de professores de LP, no município pesquisado, é superior ao masculino (23,07%), reforçando a ideia de que a docência aqui no Brasil, durante algum tempo, destinou-se à formação/preparação das jovens para o exercício da docência, através das

³⁴ Neste item o número tem variação, conforme o quantitativo de sujeitos que se enquadram em cada item.

escolas normais. As mulheres tinham acesso ao ensino de maneira diferenciada em relação ao ensino dos jovens de sexo masculino. A maioria (76,92%) dos entrevistados cursou Letras Vernáculas e apenas 15,38% ainda não têm a formação superior na área de atuação, mas a estão cursando.

Afora esses aspectos, enfatizamos que 61,53% fizeram seu curso superior através da modalidade a distância, setor que apresentou um grande crescimento no Estado de Sergipe a partir de 2004. Neste ano, o ensino superior passou a ser ofertado em alguns municípios do nosso Estado, como foi o caso do município de Monte Alegre de Sergipe. Este, em 2005, recebeu um polo da Universidade Tiradentes, no qual se formaram cerca de 250 professores, em Letras Português, no ano de 2008. Esses dados são pautados em nossa experiência enquanto tutor de educação a distância (EAD), nessa época. Cerca de 50% desses acadêmicos já exerciam a função de professor. Apesar do número de sujeitos formados a distância ser maior (61,53%) que o presencial (38,46%), são estes últimos que demonstram um maior conhecimento das teorias linguísticas e da sua valorização no espaço escolar. Tais sujeitos se posicionam contrários à ideia de que o ensino de língua deve se deter, exclusivamente, no ensino de gramática, com ênfase na dicotomia entre o *certo x errado*, mas procurar respeitar as variações linguísticas dos estudantes. Observamos ainda que, embora esses sujeitos apresentem conhecimentos da Ciência Linguística, eles sentem dificuldade de aplicá-los no universo escolar.

Ressaltamos também que dos treze entrevistados, 53,84% possuem pós-graduação. Tais dados nos possibilitam traçar um perfil mais detalhado desses sujeitos e assim compreendermos a sua posição enquanto professores de LP. Isso significa que esses não poderiam/deveriam apresentar problemas relacionados a esse campo do saber, uma vez que, como demonstrado, são advindos dos cursos de graduação de Letras, ou o cursam, sem contar os que vão além da graduação. Observamos que cerca de 53,84% dos sujeitos estão em exercício há mais de dez anos. Depreendemos desse percentual que os conhecimentos adquiridos durante sua formação poderiam não estar atualizados; a dedicação à docência, desgastada, mas esta concepção é logo desfeita. Tal perspectiva foi reconstruída, a partir do momento em que verificamos a posição dos sujeitos que têm mais de dez anos de docência (46,15%). O seu posicionamento está direcionado a uma visão de ensino de língua mais dinâmico, respeitando os falares dos aprendizes em busca de uma construção de sujeitos falantes a partir do uso. Tal fato pode estar atrelado ao tempo de experiência que esses professores desfrutaram ao longo de sua jornada.

No próximo tópico analisamos os discursos dos sujeitos à luz dos postulados que nos servem de base.

3.3 Fala dos sujeitos professores

Com a finalidade de organizar as análises, fizemos a divisão das falas em quatro itens, de acordo com as perguntas norteadoras. Abaixo, procedemos à exposição dos recortes:

a) *A imagem que o professor faz da Língua Portuguesa*

- S₁ “Eu acho que é *ser professor a um nível muito amplo. Afinal somos brasileiros, né? Ensinar a nossa língua, suas regras de falas, suas regras formais e informais é um prazer muito grande, é ensinar o indivíduo a se comunicar e assim falar com o mundo e se comunicar com o mundo, com a vida*”.
- S₆ “(...) o *Português é uma disciplina que pesa muito em nossa grade curricular*”.
- S₇ “(...) em nosso país há um grande problema com relação à Língua Portuguesa, principalmente quando é *é + com relação à base, né? Com relação à base, com relação à leitura, com relação à dificuldade de leitura, de entender as regras do Português*”.
- S₈ “(...) muitas das vezes as pessoas têm *uma imagem assim um pouco negativa, né? de Língua Portuguesa devido a essa trajetória que tem do tradicionalismo dentro das das escolas (...)*”.
- S₁₂ “(...) Eu acredito que ensinar Língua Portuguesa é isso, é você mostrar que a língua existe e as suas diversas formas, porque eu falo de um jeito, você que já veio de uma outra cidade já fala de uma outra forma. (...) É o que eu costumo dizer aos meus meninos, *olha a gente fala e a gente escreve + na hora que a gente fala a gente é livre pra usar o que a gente quiser, mas na hora de escrever a gente precisa seguir um padrão, uma norma. (...)* Então, quando você para pra pensar que todo mundo sabe falar usando essas regras sem nunca ter ido à

escola, porque a maioria não foi à escola, mas sabe usar, então é aí onde você vê que o ensino da Língua Portuguesa tem que ser livre, você tem que mostrar que ele sabe, você tem que colocar na cabeça dele que ele sabe usar a regra na prática, ele só precisa entender no no Ca no caso a regra escrita, mas na prática ele sabe, ele sabe falar Português, ele sabe usar a Língua Portuguesa, se ele usa mais na maneira coloquial, mas ele sabe mesmo coloquialmente falando ele sabe usar a estrutura + frasal correta, quer seja na ordem direta quer seja na ordem inversa. (...) *Quando você for ensinar a escrever aquilo que você fala aí você mostra as regras, mas não impondo, não colocando Língua Portuguesa como Gramática, compreende?* (...) unir todas as outras disciplinas em favor da sua que nada mais é do que *a base para todas as outras*, a partir do momento que você ensina o menino a ler o mundo, as linhas e as entrelinhas, então você é responsável pelo desenvolvimento dele nas outras disciplinas também (...).”

No recorte do S₁, podemos constatar um discurso atravessado por outros discursos circulados no espaço escolar e na sociedade em geral, quanto ao ensino da LP que, por sua vez, advém do pensamento dos alexandrinos, mais precisamente dos postulados de Dionísio da Trácia, tal como observado no Capítulo I deste trabalho. Assumindo tal posição, o sujeito não consegue perceber que o seu discurso não representa a origem do dizer, mas a circularidade de um discurso que há muito tempo encontra-se na memória discursiva dos professores de LP. A esse sonho adâmico, Pêcheux (1988) denomina de *esquecimento n° 1*. Essa memorização discursiva não é percebida pelo sujeito, daí a ilusão de que a produção é sua. Tal fato é constatado quando esse profissional se coloca como o detentor do conhecimento da língua, o responsável pelo uso adequado dela. Por conseguinte, esse sujeito se autodeclara como pertencente a um “*nível mais amplo*” de ensino. Mas esse domínio está restrito ao aprendizado das normas/regras de uso da referida língua, como bem enfatiza ao mencionar que “*Ensinar a nossa língua, suas regras de falas, suas regras formais e informais*”.

De acordo com a imagem que esse sujeito faz do ensino de língua, retomamos os postulados de Orlandi (2009) acerca do Discurso Pedagógico, em que o professor é o grande responsável por essa transmissão de regras no ensino de língua para o seu aprendiz. Ele concebe o discurso científico como sendo seu. Tanto o discurso do

professor como o da própria Ciência ostentam uma autossuficiência quanto ao saber, instaurando uma naturalização entre os sujeitos da educação e o objeto de estudo. Tal discurso, por sua vez, ganha proporções sociais que refletem na construção de imagem que o Outro faz deste profissional e do seu objeto de trabalho, a ponto de ambos (professor e o Outro) considerarem o aprendiz como um sujeito não dotado de conhecimento. Concordamos, então, com Orlandi (2009), quando afirma que a produção do saber é um processo centralizador e autoritário, conforme podemos observar na disposição dos elementos que compõem o Discurso Pedagógico. No entanto, o poder-saber não é algo dado ou tirado do sujeito a qualquer momento, mas uma relação de força presente em nossa sociedade. Decorre daí que cada sujeito é compreendido como um co-partícipe do processo de construção do conhecimento.

Esse informante traz à baila também o discurso, segundo o qual “com a língua nós nos comunicamos”. Esse discurso remonta às ideias dos linguistas do início do séc. XX, por ocasião dos estudos relacionados à Teoria da Comunicação. No Brasil, essa perspectiva foi principalmente divulgada no período da ditadura militar, quando a própria disciplina Língua Portuguesa passou à denominação *Comunicação e Expressão*. Nesse período, o ensino da Gramática Normativa foi reforçado, tendo como principal intuito a ideia de que os estudantes poderiam se comunicar “eficazmente”. Isso pode ser comprovado com a seguinte citação: “*se comunicar com o mundo, com a vida*”. Ele esquece que o processo de comunicação não está atrelado ao aprendizado da gramática, mas à interação entre dois sujeitos socialmente organizados, ou entre textos, como postula Bakhtin (2009). Este afirma que o diálogo é a forma mais clássica da comunicação discursiva e nesse processo de interação, locutor e interlocutor ocupam os mesmos lugares de destaque. Tal teoria diferencia-se dos postulados de Jakobson (1973) quanto ao processo de comunicação.

O S₆, por sua vez, concebe o “português” como uma “disciplina” voltada para o uso e aprendizado das normas gramaticais. Essa concepção reforça a ideia de que qualquer falante dessa língua não é capaz de saber usá-la sem frequentar a escola. Essa perspectiva reafirma a definição de disciplina postulada por Foucault (2009), segundo a qual a disciplina é um conjunto de verdades a serem aprendidas por determinados sujeitos, limitando, assim, o acesso de quem pode adquirir tal conhecimento. Ela é julgada como um princípio de controle de discurso, capaz de doutrinar o sujeito. Com efeito, S₆ traz à baila essa definição de disciplina, haja vista o entendimento de que sua

formação lhe legitima tal apropriação. Dessa maneira, os detentores dos discursos são preservados e perpetuados na sociedade.

Esse caráter de verdade atribuído à LP apoia-se em um suporte institucional. Este consiste no sistema educacional brasileiro, no interior do qual há, na formação da base nacional comum dos currículos dos ensinos fundamental e médio, a obrigatoriedade do estudo da LP nas escolas brasileiras, conforme Art. 28 da LDB nº 9394/96³⁵. Tal legalização enfatiza a necessidade do ensino de língua na escola para que os cidadãos possam saber usá-la em diversas circunstâncias, mas não orienta para o aprendizado de regras.

Levando em conta o aspecto da LP enquanto disciplina, o S₆, ao afirmar que “*pesa muito em nossa grade curricular*”, conduz-nos a duas hipóteses: a primeira, centra-se na relação de que ele faz com o quantitativo de aula destinado ao estudo de língua: ensino fundamental, cinco aulas semanais; ensino médio, quatro aulas semanais, conforme a grade curricular da rede estadual de Sergipe; a segunda está relacionada ao fato de o ensino de língua servir de subsídio para as demais disciplinas. Isso porque devemos entender que o aprendizado de LP deveria subsidiar os sujeitos estudantes, no que diz respeito à leitura, à interpretação e à produção de texto, como afirma o S₁₂.

Em contrapartida, a LP é uma disciplina obrigatória em todos os concursos nacionais, cuja cobrança está baseada no emprego das normas gramaticais em pequenas expressões, sem que ocorra uma preocupação com os processos de interpretação e, depois, compreensão textual, inclusive na seleção para professores. Ainda de acordo com o S₆, depreendemos o pensamento varroniano (Roma Antiga), a partir do qual a gramática é a base de qualquer ciência, por ela expressar uma verdade que não pode ser questionada. Essa perspectiva, por seu turno, faz parte de uma memória discursiva da sociedade ocidental. Por conseguinte, é perpetuada até nos nossos dias, configurando-se um discurso constituinte, haja vista a sua autoridade alimentar a sua própria repetição.

Podemos perceber que esse pensamento é perpassado no discurso dos sujeitos em destaque. Estes compreendem que o ensino de gramática deve ter início no ensino fundamental menor, preparando o estudante para a aquisição da leitura e das normas que regem a língua, como bem enfatiza o S₇. Este comunga da ideia de que, em qualquer etapa da educação básica, o aprendiz deve ser exposto ao aprendizado de normas

³⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

gramaticais para que, no futuro, saiba fazer *uso* da língua. Esse sujeito, entretanto, *esquece* que nem todos os estudantes são capazes de repetir os ensinamentos da gramática normativa de LP, por fazerem parte de comunidades linguísticas socialmente desprestigiadas e, conseqüentemente, não dominarem a norma dita culta. Como resultado desse *esquecimento*, ocorre uma seleção do acesso desses sujeitos a certas regiões do discurso, configurando as aulas de LP como um ritual, consoante os ensinamentos de Foucault (2009). Esse discurso entra em consonância com a fala do S₁. Ainda, traz consigo o ideal de que é responsabilidade do professor de 1º ao 5º ano preparar o educando para as próximas etapas, ensinando-o a ler e escrever dentro dos padrões da gramática normativa e da leitura. Esse direcionamento de ensino traz em seu bojo o silenciamento das vozes das crianças.

Nessa direção, trazemos à tona o discurso do S₁₂ que, apesar de retomar a mesma perspectiva varroniana, segundo a qual a gramática é a base de todas as ciências, traz um direcionamento de ensino distinto dos demais sujeitos, haja vista o seu encaminhamento de acordo com a Linguística, em especial com os postulados da Sociolinguística, no que se refere às variações linguísticas. Entende que o ensino de língua não corresponde ao ensino de normas, mas ao processo dialógico e dinâmico em que a língua está inserida. Nessa perspectiva, o ensino de LP transcende a imposição de se aprender normas. É preciso que a língua seja ensinada na perspectiva do uso.

Apesar de o S₁₂ demonstrar conhecimento da Linguística, ainda entendemos que os professores de LP, mesmo sendo pós-graduados, como é o caso da maioria dos sujeitos desta pesquisa, não conseguem fazer uso das teorias dessa ciência nas suas aulas. Em oposição a esses ensinamentos, oprimem e excluem os indivíduos socialmente, na medida em que reforçam o ideal do certo *versus* o errado. Essa dicotomia cria um espaço de exclusão social entre os falantes da própria língua, demarcando as posições que cada sujeito assume dentro da sociedade ou do grupo ao qual pertence. Isso possibilita a perpetuação do tradicionalismo, reiterando a construção de uma imagem negativa, quanto ao ensino de LP, como observamos na fala do S₈. À luz dos recortes ora expostos, entendemos que alguns professores são os responsáveis pela manutenção de um ensino pautado em práticas ineficazes e silenciadoras. Esse ensino é gerador de um processo de silenciamento dos discursos dos estudantes. Com efeito, reiteramos a ideia de que os professores podem ser considerados partícipes das “sociedades de discurso”.

b) *A imagem que o professor faz de si*

- S₇ “(...) tem que estudar muito para que você dê a sua aula e que você consiga *passar realmente o conteúdo* como ele deve ser passado (...)”
- S₈ “(...) esses alunos, né? + que são assistidos através de um um bom trabalho um trabalho bem desenvolvido, com certeza além desses alunos + é :: se serem valorizados, né? e conseguirem alguma coisa na vida a gente também como profissional acaba sendo bem visto, né? + se tornando até muitas das vezes como um um alguém da família mesmo dependendo do grau de proximidade que a pessoa tiver”.
- S₉ “Ser professor de Língua Portuguesa não é considerar-se um *professor e sim um orientador de conhecimento* em busca de melhorar o aprendizado do discente”.
- S₁₁ “(...) o professor tem que estar *preparado para as eventualidades* que surgem dentro da sua sala de aula (...)”.
- S₁₂ “(...) muitos deles vieram pra mim, e aí, onde a gente sente que nosso trabalho deu certo, eles vieram pra mim e disseram professora muito obrigada, a *sua maneira de me ensinar a ler* + me fez + chegar onde eu queria chegar. Então isso pra mim é gratificante (...)”.

Segundo o S₇, ao professor cabe repassar conteúdos. Tal discurso reforça a ideia perpetuada no espaço escolar quanto ao professor ser o sujeito conhecedor do saber científico e o único sujeito capaz de proceder à transmissão desse conhecimento para os seus aprendizes. Nessa relação de poder, o professor se destaca como a voz ativa em sala de aula e, ao mesmo tempo, conserva sua posição de destaque nessa relação hierárquica. Nesse aspecto, retomamos o discurso pedagógico (ORLANDI, 2009), o qual não é um campo para a representação da polissemia, da produção dos sentidos, mas da paráfrase, da reprodução, o que marca a circularidade de discursos tidos como verdades absolutas e carregados de sentidos ideológicos.

Por conseguinte, temos o professor como manipulador da metalinguagem, de um conceito privilegiado e dominador, de um discurso institucionalizado. Um ambiente tão homogêneo, como postula Orlandi (2009), impede qualquer tipo de mudança, de criatividade dos estudantes. Temos como exemplo o ensino de Língua Portuguesa, tal como enfatiza o S₇. Conforme essa perspectiva de ensino, o conhecimento

compartilhado diz respeito às análises de regras gramaticais, do funcionamento estrutural da língua, o que nada mais é que o exercício da metalinguagem. A legitimação desse discurso ocorre dentro de uma *cenografia*, no nosso caso, a escola.

Na medida em que esse objetivo é atingido, o docente entende que cumpriu sua função com êxito, respondendo à imagem que a sociedade neoliberal faz da escola, de estudante. Este, segundo os S₈ e S₁₂, é percebido como sujeito grato, na medida em que corresponde ao ideal de sucesso imposto por essa mesma sociedade. Com efeito, o professor se percebe como um profissional competente, uma vez que consegue *transmitir* os conhecimentos que lhe são outorgados, garantindo a continuação da sua posição enquanto detentor do conhecimento. Decorre daí que há uma continuação da imagem de que ele é responsável pelo sucesso/insucesso dos aprendizes. De igual forma, mantém o poder que o próprio lugar que ocupa lhe concede, por ser institucionalmente marcado.

Em suma, retomamos o esquema do Discurso Pedagógico, elaborado por Orlandi (2009), em que o *quem* (o professor) é responsável pelo ensino, é o detentor do saber; a *Ciência* (*o Quê*) e o aluno (*Para quem*). Desse processo, decorre a transmissão imperativa de um conhecimento inquestionável, partindo de uma série de exercícios. Estes são elaborados numa mera relação de pergunta-resposta, revelando um método de ensino bastante mecânico, do qual o aluno nem sempre é percebido como sujeito do processo.

c) A imagem que faz do seu aprendiz

- S₂ “(...) Têm alguns alunos que não têm o hábito de leitura (+), né? De compreender também (...)”.
- S₃ “(...) é resgatar o saber do próprio aluno (...)”.
- S₄ “(...) Estou gostando da experiência e espero melhorar para poder ajudar meus alunos + que confiam em mim (risos)”.
- S₉ “(...) eles deixam muito a desejar por falta da leitura, então se *a base for fraca* se ele não tiver o conhecimento eles não chegam a ler”.

Como explicitado no item anterior, reiteramos as relações de poder predeterminadas no interior da instituição escola. Podemos constatar que a fala dos sujeitos (S₂ e S₉) compartilham da mesma construção de imagem realizada pelo S₁ no

item “a” deste capítulo quanto ao seu aprendiz. Este, por sua vez, é tido como um sujeito não dotado de saber que precisa frequentar as salas de aula para a aquisição de conhecimento. Em contrapartida, o professor se apresenta como um sujeito dotado de saber, construindo o *ethos* de intelectual e do sujeito que domina as normas gramaticais, as quais devem ser assimiladas pelo seu aprendiz. Em relação ao professor, verificamos a construção de um *ethos* de competência, em detrimento de uma imagem de incompetência dos estudantes: *não têm hábito de leitura, base faca...* Neste caso, esse *ethos* é mantido e reafirmado na fala do S₄, quando este menciona sobre a confiança que os seus estudantes lhe depositam. Essa confiança é solidificada a partir do caráter moral e intelectual apresentado pelo professor, de cuja credibilidade usufrui.

Quanto ao S₉, além de produzir a imagem dos seus educandos negativamente, ele responsabiliza os professores que participaram do processo educacional desses aprendizes anteriormente, por estes não saberem fazer uso adequadamente da língua e por aqueles não terem levado os estudantes ao efetivo aprendizado da leitura. Em outras palavras, a aquisição do ato de ler está resumida ao efetivo domínio da língua como já foi informado anteriormente.

Em oposição ao discurso do não saber do estudante, encontra-se a fala do S₃ que acredita na sua construção do conhecimento muito antes de ele adentrar o universo escolar. Esse discurso entra em consonância com o discurso do S₃ analisado no item “b” do tópico 1.6 do capítulo I. Com efeito, ele desconstrói a imagem apresentada acima, tornando um sujeito que rompe com as regras sociais, ou melhor, com o que a sociedade imagina ser verdadeiro. Nesse sentido, percebemos esse profissional como um “mau sujeito”, como define Pêcheux (1988). Tal denominação deve-se ao fato de esse sujeito ir de encontro aos discursos que constituem a Formação Discursiva da qual ele faz parte. Entendemos que ele enuncia do lugar da escola, ao mesmo tempo em que é contrário ao discurso dessa instituição. Daí o classificarmos como um “mau sujeito”.

Em resumo, se ora há a perpetuação do discurso segundo o qual os estudantes nada sabem ao chegarem à escola; ora há discursos advindos de sujeitos que compartilham de uma mesma FD, mas são contrários aos discursos circulados em seu interior, de acordo com os quais os estudantes não são uma *tábua rasa*, mas trazem para a escola conhecimentos anteriores.

d) Atribuição do ensino de normas à escola e ao Estado

- S₂ “(...) A escola vem voltada pra as regras gramaticais (+), né? (...)”
- S₇ “Ser professor de Língua Portuguesa é + também nos nos + traz aí muita responsabilidade porque sabemos que não podemos é é quase impossível você ir à sala de aula + e + *querer improvisar + todos os dias improvisar improvisar + com relação ao Português (...)*”.
- S₁₂ “(...) Eu sempre tive essa visão, sempre fui *tachada de enrolada (...)*”

A partir dos recortes das falas dos professores, depreendemos que eles fazem uso de uma prática de ensino que perdura por muito tempo na escola. Tal perspectiva é voltada para o controle, exclusão e limitação do aprendiz. No entanto, esses profissionais, enquanto sujeitos de seus discursos, responsabilizam essa instituição por tal atitude, protegendo-se do lugar de detentor do conhecimento, da relação de poder entre ele e o estudante. Desse modo, constroem uma imagem de vítimas comparadas aos aprendizes. Eles *esquecem* que representam o sujeito autorizado a transmitir o saber que, por sua vez, reproduz o discurso previamente instaurado no sistema educacional, o qual é carregado de um poder de verdade que não é questionado.

Para uma melhor compreensão desse papel que o sujeito professor exerce no interior da instituição escola, trazemos à baila alguns aspectos do processo de produção dos conhecimentos, elencados por Pêcheux (1988)³⁶, segundo o qual o homem não pode se encontrar em um estado de completa ignorância, já que ele é afetado pelo esquecimento, interdiscurso, intradiscurso e memória discursiva. Assim, constitui-se enquanto sujeito por estar identificado com uma formação discursiva que, por sua vez, é interpelada por uma formação ideológica. Nesse caso, a escola é a responsável por diversas formações discursivas, devido às posições que os sujeitos ocupam.

Nesse contexto, o sujeito professor entende que deve se adequar ao discurso para pertencer à mesma sociedade do discurso e dela não sofrer represália. Tal fato o conduz ao entendimento de que, se não compartilha desse discurso, é considerado como “*enrolado*”, tanto pela escola quanto pelos pais de seus aprendizes, como enfatiza o S₁₂. Então, o profissional em questão entende que é preciso manter essa prática para não ser submetido a uma avaliação social e ter o seu caráter profissional questionado.

³⁶ Item 1.3 do Capítulo I

Ademais, também segundo os discursos dos informantes, é importante que o professor sempre esteja preparado para atender aos anseios dos seus discípulos. Esse preparo está direcionado ao domínio efetivo dos conteúdos que são *transmitidos* de forma sistematizada. Essa perspectiva reitera o Discurso Pedagógico, do qual os sujeitos professores fazem parte, mas não se reconhecem enquanto integrantes dessa *formação discursiva*. Com efeito, culpam a escola por ainda assumirem práticas reconhecidamente anacrônicas, no que diz respeito ao ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, constatamos que o ensino de língua ainda permanece vinculado à tradição, cuja prática se dá através do ensino voltado para a gramática, impondo normas e o ideal do “certo” versus “errado”. Este ensino está pautado no pensamento dos alexandrinos, em especial, no do gramático Dionísio da Trácia, por conceber a gramática como um modelo da representação do saber empírico da linguagem dos poetas e dos pensadores. Observamos ainda que tal perspectiva encontra-se no imaginário social. Para verificarmos a perpetuação desse encaminhamento, no que diz respeito ao ensino de língua, trazemos à tona o processo histórico da instauração dos estudos acerca da linguagem desde os gregos, com a obra o “Crátilo” de Platão. Este faz discussões a respeito dos problemas da linguagem, concebendo-a como uma lei para toda a sociedade. Com efeito, todos os cidadãos deveriam adquiri-la e saber usá-la simultaneamente. Ao ocupar um lugar de prestígio nos estudos da linguagem, a gramática passa a fazer parte do espaço escolar como uma disciplina, gozando de todos os direitos e prerrogativas que as demais. Isso se deve ao fato de que ela surge disputando igual importância com a Retórica e a Poética. Afora esse aspecto, há o ponto de vista segundo o qual a boa expressão do pensamento corresponde ao falar e escrever corretamente. Tal perspectiva perpetua-se até atualidade, reafirmando o ideal de homogeneidade presente nas práticas de ensino, em nossas salas de aula.

Esse direcionamento de ensino baseado na gramática tradicional está atrelado à função da escola presente na sociedade. Essa instituição, concebida como um espaço eleito e legitimado para a reprodução/transmissão do conhecimento em nossa sociedade, promove a circulação de disciplinas. Estas trazem consigo um conjunto de verdades, um saber e um poder jamais questionados. O professor, por sua vez, é o responsável pela *inculcação* dessas verdades nas mentes dos estudantes. Por conseguinte, ao primeiro é delegado o lugar de detentor do saber. A autorização para lecionar, por seu turno, é concebida, a partir da conclusão de um curso de formação de professores em que estes adquirem um poder sobre o que lecionar e como lecionar na escola. Dessa forma, o indivíduo só é considerado um ser dotado de conhecimento se passar por esse universo, entrando em contato com as disciplinas que lhe autorizam a dizer que sabe.

Nesse sentido, o discurso do professor torna-se controlado, na medida em que passa a repetir as verdades inquestionáveis encontradas no bojo das disciplinas. Estas, consoante Foucault (2009), são carregadas de um traço de verdade, institucionalmente imposto. Para esse filósofo, elas constituem um princípio de controle do discurso pedagógico. Com efeito, quando uma disciplina torna-se um objeto de ensino-aprendizagem, como é o caso da Língua Portuguesa, traz consigo um controle dos discursos dos partícipes (professor / estudante) desse processo. Dessa forma, os sujeitos são submetidos a um preestabelecimento de papéis. De um lado, encontram-se os professores, detentores do conhecimento e, conseqüentemente, partícipes das sociedades de discurso, cuja função é conservar ou produzir discursos. De outro, estão os estudantes cujo domínio desses discursos, em circulação no espaço escolar, depende da permissão dos professores. Desses discursos, por seu turno, emerge uma vontade de verdade, a qual está apoiada em um suporte institucional, exercendo sobre os outros discursos uma pressão e um poder de coerção. Os professores, por seu turno, passam a fazer parte de uma sociedade de discurso, a qual compartilha os discursos considerados verdadeiros.

O professor limita-se ao seu lugar preestabelecido de detentor do saber, sem permitir a circulação de novos discursos que trazem em seu bojo direcionamentos distintos daqueles que acredita constituir o discurso verdadeiro. Por esse motivo, prende-se a práticas pedagógicas cristalizadas no interior da escola, como é o caso do ensino de língua voltado para a gramática normativa. Apesar de esse profissional ter contato com as teorias linguísticas durante a sua formação, ele não consegue aplicar tais teorias ao ensino. Sobre essa apropriação, percebe-se, claramente, uma imagem que esse profissional faz de si como um sujeito sem poder para efetuar as mudanças tão necessárias no ensino de Língua Portuguesa.

A partir da perpetuação dessas práticas, o ensino de Língua Portuguesa representa um mecanismo de silenciamento dos nossos estudantes, na medida em que os educandos são expostos a regras concebidas como modelo de fala e de escrita de uma classe prestigiada socioeconomicamente. A língua é compreendida como um sistema fechado de regras, contrariando a perspectiva dialógica, defendida por Bakhtin (2003).

Além desses aspectos, trazemos à baila os ensinamentos de Foucault (2008), acerca da sociedade disciplinar. Nesse ponto, a escola constitui uma instituição em que os sujeitos são disciplinados e vigiados, no que diz respeito ao comportamento, ao

tempo de suas tarefas. Consequentemente, estes seguem normas preestabelecidas pelo sistema educacional: o educando é disposto em fila, afastando-se a possibilidade de discussões em grupo, proporcionando a subserviência dos sujeitos. Afora esses, existem outros mecanismos de controle no espaço escolar: horário, cerca, exame, direção, coordenação, vigilância. Outrossim, há sujeitos que controlam esses mecanismos: merendeiras, serventes, professor e aprendiz. Dessa forma, cada sujeito pertencente ao universo escolar está a todo o momento vigiado por seus pares, inclusive no ato de escrever e falar.

De acordo com as análises realizadas à luz desses pressupostos teóricos, percebemos que o ensino de língua materna, ao ser concebido como a reprodução dos moldes da tradição gramatical, passa a impressão de que há uma homogeneização linguística: as variantes advindas das classes sociais prestigiadas. Com efeito, as normas socioeconomicamente desprestigiadas são desvalorizadas tanto pela escola quanto pelo professor de língua. Assim, a língua não é ensinada sob a perspectiva do seu uso, mas como um sistema fechado de regras impostas que deve ser ensinado aos seus falantes para que estes possam saber “*falar e escrever corretamente*”. Dessa forma, é necessário que o professor tenha o domínio de tal conhecimento, por ele ser o sujeito autorizado a transmiti-lo aos seus estudantes, produzindo um silenciamento das vozes dos sujeitos.

Nesse caminho, é possível perceber o fracasso dos estudantes durante o processo ensino aprendizagem, por muitos não conseguirem acompanhar o programa estabelecido pelo seu mestre. Essa impossibilidade está atrelada aos mecanismos de controle dos discursos, postulados por Foucault (2008), nos quais a disciplina (LP) está inserida, haja vista as verdades instituídas pela classe que detém o poder e o saber. Dessa forma, o professor reitera o papel de partícipes de uma sociedade de discurso que tem como função a conservação e (re)produção de discursos que circulam em um espaço fechado, cujo acesso é limitado àqueles que não fazem parte das classes prestigiadas.

Em contraposição aos aspectos de controle dos discursos e ao tradicionalismo do ensino de língua, remetemos aos estudos de Bakhtin (2009), cuja teoria enfatiza a importância do processo de interação entre os sujeitos. Nesse sentido, os sujeitos sempre são respondentes, visto que eles não são os primeiros a falarem, por não haver um discurso original. Há, portanto, uma reprodução de um discurso da classe

hegemônica que encontra, no interior da escola, o espaço privilegiado para sua circulação e manutenção.

A construção do sentido, por sua vez, dá-se sempre entre o EU e o OUTRO. É nessa relação que se efetiva a enunciação. O caráter responsivo é encontrado tanto no diálogo face a face como em discursos escritos e lidos. E, por estes não fazerem parte de um contexto de enunciação em que os locutores se encontram face a face, a resposta se dá *a posteriori*. No entanto, o filósofo russo ressalta o caráter dialógico da escrita. Ou seja, o autor e o leitor também são um respondente.

Observando o caráter de responsividade nos processos enunciativos, percebemos que os sujeitos professores, diante de sua prática docente, procuram responder aos anseios da escola, dos pais de seus estudantes e da própria ideologia neoliberal, a partir da qualificação constante. Essa ideologia é a responsável pelo ideal de qualificação. A busca desta se torna uma exigência presente na fala dos sujeitos entrevistados. Essa qualificação nos remete ao discurso pedagógico que é circulado na mídia, escola, cursos de formação de professores, educação continuada desses profissionais, cujo objetivo é orientar esses docentes a sempre se manterem informados, preparados para atenderem às expectativas do “mercado”. Um outro ponto que nos chama atenção diante das falas dos professores é o trabalho com o texto. Este está voltado para o ensino de análise sintática, ou seja, para a Gramática Tradicional. Desse modo, o uso do texto consiste em um pretexto para o ensino de gramática. Ele não é tratado como um evento comunicativo e dialógico. A interpretação, por sua vez, é apresentada como um aprendizado de *técnicas capazes* de levar o aprendiz “a fazerem uma boa análise do texto”, numa relação entre as regras e a sua aplicação. Isso significa que, tal como o texto é tratado não corresponde a um diferencial de ensino de língua, mas à perpetuação do mesmo ensino pautado na gramática normativa.

Após as discussões sobre a Enunciação, trazemos à tona os estudos da Análise do Discurso. A exposição desses estudos objetivava trabalhar as teorias que sustentam a nossa pesquisa. Iniciamos fazendo uma abordagem sobre o surgimento da AD e o seu objeto de estudo: *o discurso*. Este é entendido por Pêcheux (1988) como um “efeito de sentido”. Este efeito é decorrente das condições de produção a que o sujeito está inserido e se deve ao fato de as formações discursivas serem interpeladas pelas formações ideológicas, refletindo essa interpelação no discurso.

À luz dos conceitos da AD, entendemos que o ensino de gramática na aula de LP traz o caráter do conhecimento científico, devido ao seu prestígio desde os tempos imemoriais dos gregos. Esse discurso sobre a gramática, então, é concebido pelo professor como uma verdade absoluta. O professor, por sua vez, apreende tal conhecimento e o transmite como sendo seu. Esquece que o seu discurso é afetado por outros discursos, pelo *já-dito*. A este esquecimento Pêcheux (1988) denomina de *esquecimento n° 1*. Por permanecer numa rede de repetição discursiva acerca da gramática, sem que mudanças significativas sejam apresentadas no decorrer dos anos, o professor insiste em ensinar a LP sob essa mesma perspectiva, apesar de os cursos de graduação em Letras apresentarem, em seus currículos, os múltiplos estudos sobre a Linguística. A essa dificuldade de mudar seu fazer pedagógico, remetemos ao que Pêcheux (1988) classifica de *esquecimento n° 2*.

Em seguida, fazemos uma abordagem sobre o *ethos* discursivo, por considerarmos uma teoria importante para o nosso trabalho. A construção de imagem realizada entre locutor e interlocutor nos conduz à formação do *ethos* discursivo, visto que todo discurso presume a construção de uma imagem dos sujeitos envolvidos. O lugar de onde o enunciador enuncia determina o co-enunciador. Desse modo, é necessário atentarmos para a construção de imagem entre enunciador e co-enunciador, no processo discursivo. Com efeito, o lugar, a cena são demarcados pelos elementos deste processo. Levamos ainda em conta os discursos constituintes, um dos elementos da cena de enunciação, por representarem uma autoridade superior (como o discurso da gramática) a qualquer outro discurso. A partir dessa definição, constatamos que o discurso da/sobre a gramática consiste em um discurso constituinte, haja vista o seu valor de verdade. Para este estudo, fazemos uso das contribuições de Maingueneau (1997, 2006, 2008) e Amossy (2008), considerados os grandes estudiosos da área.

Por fim, à luz dessas teorias, analisamos recortes de falas dos sujeitos em questão que nos possibilitaram identificar quais as imagens que o professor de LP faz de si, do seu objeto de ensino, do aluno. Constatamos que, apesar de o educador estar diariamente trabalhando com o ensino de LP e sendo falante desta língua, ele a considera *como complicada*, devido ao uso de regras existente no seu ensino. Este é um discurso pré-construído, inserido no seio social e escolar, cuja função é perpetuar o discurso de que, para aprender uma língua, é necessário que se aprenda a sua gramática. Esse aprendizado, de acordo com alguns sujeitos desta pesquisa, deve ser ensinado

desde *a base*, isto é, a partir do Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano). Deprendemos também que, tendo domínio e conhecimento da gramática, da língua a que se está exposto, o docente se constitui como o possuidor do saber, e o seu aprendiz é tido como um ser incapaz de aprender a língua, *por não ser um leitor assíduo*.

Em contrapartida, encontramos alguns profissionais que vão de encontro à perspectiva de ensino pautada na gramática. Estes percebem os estudantes como sujeitos advindos de classes socioeconômicas desprestigiadas e, a partir de então, tentam trazer à tona os ensinamentos da Sociolinguística. Esses profissionais, nós os caracterizamos como *maus sujeitos*, no dizer de Pêcheux (1988), pois, mesmo estando em uma mesma FD dos vários sujeitos entrevistados, são contrários ao encaminhamento tradicional de ensino de LP.

Além desses aspectos, percebemos que o professor de LP, hoje, conforme a nossa pesquisa, atribuem ao Estado, à Escola, ao aprendiz e até mesmo ao próprio colega a culpa de ainda perpetuarem o ensino de língua à luz da Gramática Normativa. Mas vale ressaltar que há dois grupos profissionais, segundo as entrevistas: a maioria deles vê o ensino de língua como um processo fechado, limitado ao modelo tradicional, de cuja tradição desfruta a perpetuação de uma cristalização do ensino de língua, resumido ao ensino da metalinguagem. O outro grupo o concebe como um processo dialógico e dinâmico, sendo entendido na perspectiva da língua em uso.

Retomamos, por fim, a epígrafe norteadora desta pesquisa: os galos levam os seus cantos a outros galos, que tornam as nossas manhãs mais sonoras e interessantes. Esses sujeitos pesquisados, com certeza, levam os seus discursos a outros sujeitos, construindo uma imensa teia discursiva. Essa teia ora está repleta de discursos pautados na gramática, reiterando o aspecto tradicional de ensino de língua, ora é preenchida pelos *maus sujeitos*, contrários a esse tradicionalismo. Nosso trabalho, portanto, tentou aumentar o som dos cantos dos galos contrários ao tradicionalismo. Talvez esses galos sejam vencedores na corrida contra o silenciamento dos sujeitos estudantes na escola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1985.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2ª Ed. Lisboa: Biblioteca de Autores Clássicos

AUTHIER-REVUZ, J. **Enre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 34ª Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS. M. E. de R. de A. B. **As Marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários**. Salvador, 2007. Tese (Doutorado), UFBA.

BARROS. M. E. de R. de A. B. **A língua portuguesa na escola**: percurso e perspectiva. In: *Revista Interdisciplinar*. V.6. 2008.

BARROS. M. E. de R. de A. B. **Fundamentos para o ensino da alfabetização**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

CASTILHO, A. T. **A Língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: **Língua e transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARAUDEAU, P & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação e tradução Fabiana Komesu. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, G. R. da. **O Gestar II – A formação de professores de português**: numa perspectiva discursiva. São Cristóvão – SE, 2011. Dissertação (Mestrado) UFS.

DISCINI, N. Ethos e Estilo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). **Ethos discursivos**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 29-56.

- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª Ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- FIORIN, J. L. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.
- FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Trad, Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 35ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que as completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1988.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. 2ª Ed. São Carlos: Ed. Claraluz, 2006.
- GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. In: **Línguas do Brasil**. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57. N 2. Abril – junho, 2005, p. 24-28.
- HEINE, P. V. B. **O ethos e a intimidade regulada**: especificidades da construção do ethos no processo de revelação da intimidade nos blogs pessoais. Salvador, 2007. Dissertação (Mestrado). UFBA.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 8ª Ed. São Paulo: CULTRIX, 1975.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1995. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Trad. Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 2007.
- LARA, G. M. P. O discurso do professor de português e suas implicações para o ensino da disciplina. In: **Estudos de linguagem**: inter-relações e perspectivas. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n° 9394/96.
- LUFT, C. P. **Lingua e liberdade**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1994.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky (et al.). Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

- MAINGUENEAU, D. **Analisando discursos constituintes**. Trad. Nelson Barros da Costa. Revista do GELNE. Vol. 2, nº 2. 2000.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. Curitiba – PR: Editora Criar Edições. 2006.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 69-92.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-culturais na UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE, 2000.
- MELO NETO, J. C. de. **Antologia poética**. 5. Ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979, p 17.
- MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORAES, M. B. de. **Discurso (s) do (s) outro (s) na imagem de si: um estudo discursivo dos textos didáticos destinados à formação de formadores indígenas**. São Carlos- SP, 2009. Dissertação (Mestrado). UFSCAR.
- MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). **Ethos discursivos**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In MUSSALIM, F. BENTES, A. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, L. E. **Gramaticalização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)**. São Cristovão: Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.
- ORLANDI, E. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **Linguística: Questões e Controvérsias**. Série Estudos, número 10, Uberaba, Fiube, 1984.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, E. P (org.). **A leitura e os leitores**. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. 2ª Ed. Campinas, SP.: Pontes, 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi (et al).Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD- 69). In GADET, F.; HAK,T. (org.) **Por uma análise automática do discurso:**uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani (et al). Camoinas, SP.: Pontes, Editora da UNICAMP. 1997.

POSSENTI, S.**Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1997.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Ed., 2009.

SILVA, R. V. M. e. **Tradição gramatical e gramática tradicional.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES, M. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. Material de divulgação da obra Português através de textos. São Paulo: Moderna, 1996.

SOARES, M. **Que professor queremos formar?** In: Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: UFC, 2001, p.211-218.

STELLA, P. R. Palavra. In BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos – chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. 2ªed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

SUJEITO 1

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

É (+) é ensinar as pessoas a (+) falar bem, a conhecer o idioma da sua terra. Ensinar os seres humanos como falar é um prazer muito grande. Eu gosto muito de trabalhar com a língua portuguesa.

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Eu acho que é ser professor a um nível muito amplo. Afinal somos brasileiros, né? Ensinar a nossa língua, suas regras de falas, suas regras formais e informais é um prazer muito grande, é ensinar o indivíduo a se comunicar e assim falar com o mundo e se comunicar com o mundo, com a vida.

SUJEITO 2

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Bom, ensinar língua portuguesa a princípio é um pouco (+) é complicado, né? Como é uma disciplina que exige (+) como eu posso dizer (+) uma (+) um (+) uma maior compreensão, né? Por parte dos alunos, né? Não só compreensão como entendimento, né? É complicado (+), né? Ensinar (+), né? A escola vem voltada pra as regras gramaticais (+), né? Têm alguns alunos que não têm o hábito de leitura (+), né? De compreender também, mas quando voltamos um pouco para a parte gramatical é bem perceptível assim a a a dificuldade deles em relação ao conteúdo, mas quando se dedicam e vai praticando é fácil (+) de (+), né? (+) Assim, tem ambigüidade, né? Ora é fácil ora é complicado (+), né? Pra o professor é fácil, né? Mas para os alunos (+), né? Então assim é uma das disciplinas que os alunos têm mais dificuldade de aprender, né?

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Bom, pra mim (risos) na minha opinião é (+) a princípio, é um pouco complicado também (+) né? É você trabalhar com a nossa língua, língua mãe que é o português (+) como existe essas regras, várias regras (+) mas pra mim (+) eu acho bem interessante, né? Você pode trabalhar vários (+), né? Interdisciplinaridade dentro da Língua Portuguesa (+), né? Trabalhar vários temas além da gramática (+), né? A literatura, a

redação tudo tá incluído (+), né? Em uma única disciplina que é a Língua Portuguesa. Então assim, eu acho (+) pra mim (risos) como eu sou professora de português, eu acho muito interessante, é um campo amplo, né? Não é uma (+)uma (+) uma disciplina que não tem (incompreensível) extensa, né? Assim, pra mim é ótimo, adoro ensinar Português.

SUJEITO 3

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Ensinar Língua Portuguesa pra mim (+), né? Em particular é resgatar o saber do próprio aluno, porque você já (+) dá (+) é como você ensinasse ele dá os primeiros passos na língua e nós como professores de Língua Portuguesa temos essa responsabilidade.

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

(+) E a responsabilidade tamanha porque somos muito cobrados (+) tud (+) todas as falhas ele dá (+) tudo o que acontece numa escola (+) o professor de Língua Portuguesa se lá não não não avança o professor de Língua Portuguesa e é isso, né?

SUJEITO 4

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Ensinar Língua Portuguesa pra mim é um desafio, né? A partir do momento que eu tenho que estar mim (*sic.*) preparando, né? Porque na língua portuguesa temos que estar sempre + preparada para o que vem, né? A gente nunca sabe e às vezes a gente chega na sala de aula os alunos estão sabendo(incompreensível) diferentes, teve também a mudança, né? Nas leis da ortografia, então pra mim é um desafio eu gosto bastante. Estou gostando da experiência e espero melhorar para poder ajudar meus alunos + que confiam em mim (risos).

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Bem, ser professor de Língua portuguesa é é é complicado, né? Porque se você vacilar você fica para trás, então é como eu já lhe disse ser professora de língua portuguesa pra mim é um desafio, eu nunca pra sala de aula despreparada, eu sempre programo minhas aulas, faço plano de aula, assim, quando eu pego nos livros palavras que eu não conheço eu pesquiso, então eu estou sempre procurando fazer o possível dentro da disciplina que eu mim formei e + é isso ai, eu espero me preparar mais ainda pra está à altura dos meus alunos, certo?

SUJEITO 5

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Bom, ensinar a Língua Portuguesa pra mim requer muito esforço até porque a língua + a nossa língua é um tanto complexa o que nos deixa bastante preocupados em sempre está procurando meios de facilitar a aprendizagem dos nossos alunos.

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Pra mim primeiramente é um sonho + porque + apesar de não ser uma tarefa muito fácil o que exige de nós bastante dedicação e amor, amar o que faz se doar inteiramente e saber que mais a frente você pode contribuir com os falantes de nossa língua mãe é mais gratificante ainda.

SUJEITO 6

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Sim, professor para mim é muito gratificante, pois é um experiência nova e que + que foi tanto complicado para mim chegar onde estou. Quero me aperfeiçoar cada dia mas e mas porque cada dia é um aprendizado e estamos nos preparando e inovando nossos conhecimentos.

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

É bastante satisfatório para mim saber que cheguei até aqui e saber que o Português é uma disciplina que pesa muito em nossa grade curricular e estamos em frente desse trabalho dando o melhor de nós como educadores e pretendendo-me aperfeiçoar cada dia mas.

SUJEITO 7

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Bem, em primeiro lugar, eu acho que a pessoa tem que gostar e ter uma certa habilidade na área, + então desde que + você tenha habilidade naquela área e você goste também daquilo você tem um pouco mais de facilidade pra ensinar aquela determina matéria.

Então na minha opinião é, ensinar a Língua Portuguesa pra mim é um motivo de muita alegria e também de responsabilidade porque é uma língua que eu gosto apesar das dificuldades que a gramática traz é das coisas é um pouco parecidas quando você acha que em um determinado assunto você já sabe tudo (incompreensível) de repente descobre algo diferente ou uma norma diferente, algumas normas diferentes, então ensinar português pra mim é uma coisa muito importante e + muita responsabilidade para aqueles que + optaram por essa área porque sabemos que em nosso país há um grande problema com relação à Língua Portuguesa, principalmente quando é + com relação à base, né? Com relação à base, com relação à leitura, com relação à dificuldade de leitura, de entender as regras do Português.

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Ser professor de Língua Portuguesa é + também nos nos + traz ai muita responsabilidade porque sabemos que não podemos é quase impossível você ir à sala de aula + e + querer improvisar + todos os dias improvisar improvisar + com relação ao Português, então você tem que se planejar muito, tem que estudar muito para que você dê a sua aula e que você consiga passar realmente o conteúdo como ele deve ser passado, então + uma coisa fundamental é estudar estudar estudar muito, porque nunca no Português e até em outras áreas também a gente nunca sabe tudo, então tem que estudar estudar muito. Ensinar Português é muita responsabilidade porque tem que estar sempre sempre pesquisando, sempre estudando, apesar de ser uma que não sofre mudanças não sofre mudanças direto mas é + são s é é uma matéria que tem muita dificuldade é nos nos traz muitas dificuldades por não ser tão simples assim e ai a gente tem que tá sempre sempre estudando diariamente e + buscando sempre para que consigamos passar da melhor forma possível para os alunos.

SUJEITO 8

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Para mim é um ato em primeiro lugar é um ato de cidadania, né? porque + é::: quando o professor é :: está exercendo esse papel, né? + em meio a uma comunidade escolar + com certeza o ::: aluno o alunado, né? que está sendo trabalhado ele + a tendência dele é sempre se tornar um cidadão mais crítico, né? Até porque a Língua Portuguesa ela::: trabalha muito essa questão da leitura e da escrita, então a partir do momento que o :::

que o aluno tem esse contato +, né? Que professor estimula através dê dê das aulas de Língua Portuguesa com certeza a tendência do aluno é :: diante da sua realidade é :: enxergar algo a mais na vida, né?

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Bom, pra mim é uma coisa importante muito importante porque + é :: muitas das vezes as pessoas têm uma imagem assim um pouco negativa, né? de Língua Portuguesa devido a essa trajetória que tem do tradicionalismo dentro das das escolas e :: no mundo atual é : : ; no meu caso, né? que to iniciando agora uma nova etapa de vida é uma coisa muito:: eu eu não tenho nem palavras para descrever porque + é :: esses alunos, né? + que são assistidos através de um um bom trabalho um trabalho bem desenvolvido, com certeza alem desses alunos + é :: se serem valorizados, né? e conseguirem alguma coisa na vida a gente também como profissional acaba sendo bem visto, né? + se tornando até muitas das vezes como um um alguém da família mesmo dependendo do grau de proximidade que a pessoa tiver.

SUJEITO 9

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

No meu ponto de vista ensinar Língua Portuguesa é passar o conhecimento da alfabetização do nosso alfabeto para eles para ter conhecimento da leitura através do abecedário. Até porque as crianças de hoje dependem muito desse conhecimento a gente chega no segundo médio e eles deixam muito a desejar por falta da leitura, então se a base for fraca se ele não tiver o conhecimento eles não chegam a ler .

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Ser professor de Língua Portuguesa não é considera-se um professor e sim um orientador de conhecimento em busca de melhorar o aprendizado do discente.

SUJEITO 10

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

É (tosse) ensinar a Língua Portuguesa a além de ser muito gratificante porque é uma coisa assim que me identifico muito (incompreensível) uma disciplina que me identifico muito +. Ensinar Língua Portuguesa para mim é: o : tipo você passa um mês, né? mais de um mês + é fa é lecionando pros alunos passando conteúdo pros alunos e quando você vai tipo aplicar uma prova, passar algum trabalho e quando você vê tipo o aluno se saiu bem, que o aluno conseguiu compreender o que foi lecionado, então isso é muito

bom, então ensinar Língua Portuguesa é isso, é esse reconhecimento você + ter certeza que o aluno compreendeu, que o aluno interpretou, que o aluno se identificou com a disciplina e que se saiu muito bem nas avaliações, então ensinar a Língua Portuguesa é isso também.

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

É :: eu diria que ser professor de Língua Portuguesa + (tosse) é algo muito interessante por quê? Porque está relacionado com todas as outras disciplinas, poderia dar um exemplo assim bem claro tipo: se você vai fazer um concurso e tem lá matemática, né? Se você não conseguir interpretar a questão de uma forma certa, você ler e não conseguir interpretar, então não tem como você responder, você não vai conseguir tal questão, então + pra você responder determinadas questões é interessante você, tipo, abordar , você ter ciência + como seria interpretar de uma forma clara, verdadeira tal questão. Então a Língua Portuguesa é muito interessante por isso também dentre outras + várias coisas.

SUJEITO 11

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Tendo em vista que (incompreensível) Português como toda língua segue regras e diante das mesmas está a gramática normativa que em verdade pauta + em nossa linguagem e é foco principal + olhando para os diversos tipos de linguagem em nosso país. Ensinar Língua Portuguesa será passar conceitos e regras que dominam o nosso dia-a-dia não deixando de fazer jus a Linguística + que antes de sa saber regras de português o alunado já traz uma grande diversidade de interrogações das dos diferentes tipos do falar, vícios que precisam ser trabalhados e que o + ensino de Língua Portuguesa vai esclarecê-los.

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Acredito s:: ser professor de Português é muito mais que ensinar é deleitasse em descobertas dentro do próprio Português une unir facetas e + por menores que não faz difícil e sim gostoso de ser trabalhado dentro ou fora da sala de aula. De certa forma o professor tem que estar preparado para as eventualidades que surgem dentro da sua sala de aula. Estando estes preparados psicologicamente o conteúdo fica bem mais interessante.

SUJEITO 12

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

Olhe, ensinar a Língua Portuguesa pra mim é sair de dentro da gramática pra vida. Não gosto de dar aula de Português somente falando de gramática, eu gosto de fazer com que meu aluno leia, mas não livro somente, leia imagem, leia diálogos, diálogos das pessoas, leia as impressões das pessoas, porque a partir daí isso como me dizia um professor que eu amava na Universidade, professor João Costa, ele dizia que a gente tem que ler o mundo primeiro pra depois a gente ler as letras. Então, isso ficou muito marcado na minha cabeça. Dois professores me definiram como professor de Português foi Zé Araújo e João Costa, eles mostraram pra gente que ser professor de Língua Portuguesa, ensinar a Língua Portuguesa vai além de você ditar regras de gramática. Então eu não consigo ser um professor assim, que só trabalhe gramática, eu gosto de levar textos e gosto de jogar os meninos dentro de textos que eles mesmos criaram. Eu acredito que ensinar Língua Portuguesa é isso, é você mostrar que a língua existe e as suas diversas formas, porque eu falo de um jeito, você que já veio de uma outra cidade já fala de uma outra forma. Alunos que moraram em outros estados vêm pra cá e trazem seu linguajar próprio, então o : viés da Língua Portuguesa hoje é a Linguística + ou você + trabalha + lembrando que língua é uma coisa e fala é outra e que a escrita deve reunir as regras ou você se perde no ensino da língua. É o que eu costumo dizer aos meus meninos, olha a gente fala e a gente escreve + na hora que a gente fala a gente é livre pra usar o que a gente quiser, mas na hora de escrever a gente precisa seguir um padrão, uma norma. E ainda porque eu + como advogada preciso ter uma norma rígida na hora de escrever, eu tenho termos técnicos, como médico eu também tenho outras regras, então eu procuro ensinar a Língua Portuguesa dessa forma mostrando pra eles que a gente tem o : uso específico dessa língua na escrita + na fala todo mundo é normal, todo mundo é igual cada um tem um caractere diferente, entendeu? Mas + todos os caracteres de todos os lugares forma essa Língua Portuguesa. De repente você a palavra que veio do Alemão, de repente você usa a palavra africada, você usa uma palavra francesa, uma palavra inglesa que você aportuguesou, então estudar, ensinar Língua Portuguesa é complexo quando você para para pensar em regras e ao mesmo tempo é prazeroso, porque você acaba englobando geografia, história, ciências e as outras línguas dentro da sua língua. Então, ensinar Língua Portuguesa é ser livre de regras, língua, escrita da Língua Portuguesa é que você deve se prender as regras, porque é há que se fazer essa diferença língua, linguagem e escrita. Essa linguagem

falada da linguagem escrita, então é necessário fazer essa diferença, então pra mim ensinar Português é ser livre + de de regras no falar e se prender as regras somente na hora de escrever porque é necessário seguir o nosso padrão e ao mesmo tempo eu ainda fico me perguntando se há tanta necessidade desse padrão, se há necessidade da gente se prender ao estudo de tantas regras + porque os meninos falam ninguém fala o contrário todo mundo só fala corretamente sujeito, verbo e complemento sempre, a gente sempre obedece a essa regra, a essa eu chamo de de + como é que eu chamo meu Deus na sala? Como é que eu digo? Não é fração eu eu digo fórmula, todo mundo se prende a essa fórmula não há quem faça, a não ser proposital, + uma frase que não tenha esses moldes. Você pode usar a ordem inversa, pode usar a ordem indireta, mas todo mundo sabe falar usando o sujeito e o predicado, todo mundo sabe usar um objeto direto, todo mundo sabe usar um objeto indireto, um complemento nominal, um adjunto adverbial, um adjunto adnominal, só não sabem que estão usando isso na teoria, mas na prática ele sabe. Então, quando você para pra pensar que todo mundo sabe falar usando essas regras sem nunca ter ido à escola, porque a maioria não foi à escola, mas sabe usar, então é aí onde você vê que o ensino da Língua Portuguesa tem que ser livre, você tem que mostrar que ele sabe, você tem que colocar na cabeça dele que ele sabe usar a regra na prática, ele só precisa entender no no Ca no caso a regra escrita, mas na prática ele sabe, ele sabe falar Português, ele sabe usar a Língua Portuguesa, se ele usa mais na maneira coloquial, mas ele sabe mesmo coloquialmente falando ele sabe usar a estrutura + frasal correta, quer seja na ordem direta quer seja na ordem inversa. Então a gente precisa estar livre de+modismos, livre de regra na hora de ensinar língua. Quando você for ensinar a escrever aquilo que você fala aí você mostra as regras, mas não impondo, não colocando Língua Portuguesa como Gramática, compreende?

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Pronto, ser professor de Língua Portuguesa na minha visão é antes de tudo ser uma pessoa aberta pra todos os conhecimentos que venham a surgir. O professor de Língua Portuguesa ele não deve dar aula somente de gramática, ele tem que entrar em História, ele tem que entrar em Geografia, ele tem que entrar em Ciências, em Sociedade Cultura, porque se você usa a língua para se comunicar, então você tem que estar apto a entrar em todos os setores + entende? + As vezes o pessoal mim mim criticava por eu levar músicas pra sala de aula + quando eu queria anotar teoria pra eles, eu levava um sonzinho e a gente registrava todas as regras que eram possíveis registrar + em duas ou

três aulas o restante das aulas a gente ia debater, a gente ia trabalhar com texto, a gente ia produzir textos, entende? Outras vezes eu levava a letra de música para servir de base para o ensino da gramática e também uma forma de de leitura das entrelinhas da vida, porque quando você leva uma canção de MPB pra sala de aula você leva o mundo de fora para dentro da vida dele + aí vem todo o contexto histórico em que momento aquela música foi escrita, quem foi que escreveu, quem era a pessoa que escreveu, então situa você no espaço e no tempo ao mesmo tempo e aí você vê como o : as pessoas daquela época de determinado momento histórico viam o mundo a sua volta e de que forma elas usavam o código que no caso é a língua. Então, é uma ponte histórica e de certa forma faz com que o aluno perceba o antes, o durante e o depois. Como é que vai ser daqui para a frente? Antigamente se dizia com as meninas um brotinho + não é? Passou a chuchuzinho, brotinho e hoje é o quê? Cachorra. Antigamente quando a gente se referia a uma mulher como cachorra era a pior das ofensas, mas hoje é um elogio, Por quê? Por causa do fank +. Então tudo isso aí faz com que o professor de Língua Portuguesa seja uma pessoa bilíngue, que seja uma pessoa totalmente versátil, que saiba entrar e sair nas outras disciplinas em favor da sua própria +. Ser professor de Língua Portuguesa hoje é isso. Eu tenho um projeto pra realizar com a com o primeiro ano, nós vamos fazer o nosso olhar do descobrimento ao mesmo tempo a gente vai pegar práticas da literatura jesuítica, da literatura de informação e também daquela literatura mais voltada ao sossego do campo como é o Arcadismo fugindo + da loucura da cidade grande e buscando se refugiar nos motivos campestres + no sossego, na paz que o próprio trazia, longe da Revolução Industrial + que provocou no homem um stress profundo. Então nós vamos fazer um trabalho assim, nós vamos registrar em foto, em vídeo e em texto. Antes que o nosso ano letivo acabe, nós temos esse trabalho pra fazer, quer dizer ah mais isso não é um trabalho de Língua Portuguesa não só é como vai ser, um trabalho que envolve Literatura, redação, Língua Portuguesa, História, Geografia, porque quando você passar a registrar em vídeo e foto o lugar aí você vai se inserir no momento do descobrimento, quando você assar a registrar em texto as espécies o modo de vida das pessoas ali, então você, automaticamente, está passando pela literatura de informação e entrando também lá nas características do Arcadismo. Então, hoje dentro do nosso programa de Língua Portuguesa de acordo com a nova grade, quando você produzir texto, você vai, obrigatoriamente, colocar o seu texto de acordo com o padrão da Língua Portuguesa, então você serve a três senhores ao mesmo tempo Português, Redação e a Literatura. E eu acho que isso, hoje, é que deve

ser o trabalho de um professor de Língua Portuguesa, unir todas as outras disciplinas em favor da sua que nada mais é do que a base para todas as outras, a partir do momento que você ensina o menino a ler o mundo, as linhas e as entrelinhas, então você é responsável pelo desenvolvimento dele nas outras disciplinas também +. Não é só ensinar escrever o trabalho do professor de Português, ele tem que ir fazer com que o menino veja o mundo como ele é nas linhas e nas entrelinhas, a partir desse momento o trabalho do professor de Língua Portuguesa está começando a render frutos, então, é essa a minha visão. Eu sempre tive essa visão, sempre fui tachada de enrolada, mas eu acho que isso dá certo, tanto é que muitos deles vieram pra mim, e ai, onde a gente sente que nosso trabalho deu certo, eles vieram pra mim e disseram professora muito obrigada, a sua maneira de me ensinar a lê + me fez + chegar onde eu queria chegar. Então isso pra mim é gratificante e é comprovação de que a minha teoria com relação ao ensino de língua deu certo, + entende? Então é essa a minha visão de ser professor de Língua Portuguesa e eu vou continuar sendo assim, porque tanto me dá prazer em dar aula como faz com que eles vejam as coisas de uma maneira diferente. Levo um debate sobre sexualidade pra sala de aula que é muito importante hoje, levo um debate sobre beleza que também é muito importante, sobre música, sobre qualquer coisa. O que eles iam produzir a partir dali é leitura, a produção que eles me entregarem ali é resultado da leitura que eles fizeram, então leitura pra mim é isso. É você buscar vê lá no fundo o que é cada coisa, isso aqui é um jarro, mas até chegar até ser um jarro ele foi primeiro o barro e o processo de de confecção disso ai. É uma um processo? É um processo. Faz parte da construção do mundo ao redor do da gente? Faz. É importante pra gente conhecer? Claro que sim, porque a gente pode comparar a nossa vida com a confecção de um jarro desse. Então é isso na na minha cabeça, na minha visão de professor de Língua Portuguesa um trabalho deve ser pautado dessa forma, você se colocar em tudo aquilo que você faz, em tudo aquilo que você vê e transformar isso ai em leitura e a sua leitura ser transformada em produção de texto e assim a gente terá bons leitores e bons escritores no futuro, certo.

SUJEITO 13

1) Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?

2) Para você, o que é ser professor de Língua Portuguesa?

Olha, é a língua portuguesa ela os atrai através de quê? Através de + sua já de sua origem que ela vem do Latim e do Grego, certo? Então, por essa origem e :: a nossa literatura que acompanha a Língua Portuguesa já é um mundo que me chama a participar de um mundo com vida, com vida ativa. Do meu ponto de vista e do ponto de vista até dos alunos que necessitem hoje a ter algum gosto pela Língua Portuguesa faz com que haja novas adaptações como eu já citei alguns colegas até mesmo aqui conversando com você, eu posso compreender que a gente precisa passar, a gente não, os professores devem passar por recitais (*sic*) para poder saber introduzir o gosto pela Língua Portuguesa e até pela Língua Portuguesa caminhar junto com a Literatura aos alunos, passar muitos se tornam antiquados, se tornam até inconvitados para que o aluno participe desse mundo que é um mundo convidativo, entendeu? Que nos deixa assim, só aquela cede de conhecimento, nos passa aquela cede de conhecimento e o que eu tento passar pra eles é justamente isso dessas novas tec tecnologias + que eu venho e aprendi passo pra eles, mas tentar convidar eles a participar desse mundo não daquele mundo cheio de regras, não passar que a Língua Portuguesa é uma das mais rígidas em regras ortográficas, gramaticais. Dessa forma, tentar passar um mundo a imagem melhor e o restante a gente vai pelo gosto através desse convite + a: é:: eu por exemplo, + gosto de usar o quê? Hoje eu trabalhei aqui na sala com eles “A Hora da Estrela”, vários poemas Chico Buarque, é: : Gonçalves Dias, até “Canção do Exílio” hoje eu trabalhei aqui com eles +, porque “Canção do Exílio” se torna um símbolo do Brasil, do início do Brasil que fala sobre o canto da sabiá, sobre a palmeira, a saudade que ele sente, que ele intensifica no poema através de quê? Através dos sentimentos dele por nossa terra, por nossas belezas naturais. Apesar do canto da sabiá, para quem tem o conhecimento, ser o canto mais belo do mundo e a... Que venham o quê? Convidar quem venha a ver esse poema focar, ter um foco melhor nas belezas naturais do nosso país que nem Gonçalves Dias tem. Tem Chico Buarque também que tem poemas que focam para a preservação das nossas matas, entendeu? Como o “Passaredo” exemplo, que fala de diversas espécies, do caçador que vem atrás de diversas espécies que estão correndo risco de extinção e são temas atuais que já tem até um certo tempo que já tá ai a disposição de alunos e muitos continuam naquela velha alternativa pega o livro chega na sala de aula abre o livro escreve escreve (incompreensível) não deixa aquela dinâmica aqueles + que eles criem o gosto +. É tanto que quando eu comecei aqui já conhecido eles, colocando em mim professor os livros de poema, traga uns livros pra a gente lê. Outro que eu gosto de trabalhar com eles também é a Literatura de Cordel, que é a nossa

história viva, entendeu? Nosso nordeste + e trabalhando várias regras entendeu? o entonamento, + rima você sabe que tem uma sequência de rimas que devemos seguir dá para se trabalhar otimamente com Português + e hoje caminhamos juntos com a Literatura e é:: a chave pra gente tentar puxar ele pra o nosso (incompreensível). E ai eu começo com o quê? Eu começo com outros pontos, chame a atenção dele, ah, esse livro é divertido? Pela capa, pelo fato da linguagem popular, entendeu? Que se usa, é:: a Literatura de Cordel plenamente. E até por estou nesses dois municípios como o de Nossa Senhora da Glória que tem um escritor que é Jorge, eu não tenho o nome completo dele, Jorge da cadeira de roda que todo mundo conhece, certo?

Entrevistador: Jorge Henrique.

Entrevistado: Jorge Henrique. Então ele fez um uma Literatura de Cordel para os oitenta anos de Glória se eu não me engano e é não tem o que se falar, é perfeito em rima, na prosa, em poema é uma harmonia perfeita e ainda tão harmônico conta a história de Glória perfeitamente. E eu trouxe aqui passei pra eles esses + essas literaturas de cordel e eles até hoje dizem professor vai trazer mais? Professor, e ai vamos trabalhar mais? E eu propus até a eles a criarem Literatura de Cordel, vamos trabalhar a gente agora, vamos tentar criar e eles tenho trabalho em casa deles + alguns eu até já devolvi a eles, um eu pedi pra ficar tá lá comigo, porque + é de espantosa von, é: espantoso quando você vê, você dispõe os recursos corretos, dispõe eles a fazer curso que eles se identificam, entendeu? Se identificam e produzem verdadeiras obras. ++ É :: eu acho que isso resume o gosto que vem em ensinar a Língua Portuguesa, acompanhando a Literatura, né? Que andam juntos os dois.