

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA PESSÔA DOS SANTOS

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO SEGUNDO CICLO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISPERSÃO DE SENTIDOS

NITERÓI - RJ
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANDRÉA PESSÔA DOS SANTOS

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO SEGUNDO CICLO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISPERSÃO DE SENTIDOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Linguagem, Subjetividade e Cultura.

Orientadora: PROF^a.DR^a. EDITH IONE DOS SANTOS FRIGOTTO

Niterói - RJ
2008

ANDRÉA PESSÔA DOS SANTOS

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO SEGUNDO CICLO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISPERSÃO DE SENTIDOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Linguagem, Subjetividade e Cultura.

Aprovada em maio de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Edith Ione dos Santos Frigotto - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Ludmila Thomé de Andrade
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Armando Martins de Barros - Suplente
Universidade Federal Fluminense

Niterói - RJ
2008

Dedico este estudo a todos os professores que conheci
nas cidades do interior da Bahia por onde passei:
Remanso, Pilão Arcado, Piritiba, Tapiramutá, Abaíra,
Alagoinhas, Cícero Dantas, Fátima, Igaporã, Ituaçu,
Malhada de Pedra, Piatã, Pedrão, Rio de Contas,
Tanque Novo, Palmeiras, Morro do Chapéu,
Livramento do Brumado e Taperoá.

AGRADECIMENTOS

A **Edith Frigotto**, pelo incentivo, respeito, bom humor, pela sabedoria, segurança e generosidade com que me orientou e que só fez aumentar minha antiga admiração;

A **Sônia Monnerat**, pelo carinho, cuidado irrestrito e incentivo constante, pela competência e leitura minuciosa das primeiras linhas deste estudo até o seu resultado final;

A **Cecília Gurlart**, pelo olhar atento, pela escuta sensível durante as aulas e valorosas considerações feitas a este estudo;

A **Ludmila Thomé**, por aceitar fazer parte da banca e pelas valiosas contribuições encaminhadas;

A **Bethânia Mariani**, que, gentilmente, me acolheu como *agregada* em seu grupo de pesquisa;

Aos **amigos da UFF**, pelas saborosas interlocuções;

Às **amigas do Barbante Ellem Coimbra e Heleonora Coelho**, que, em muitos momentos, compreenderem o meu tempo e cobriram meus afastamentos da escola;

À **Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo**, por ter autorizado a pesquisa;

Aos **professores e equipe pedagógica das escolas-campo**, que prontamente se disponibilizaram a participar da pesquisa;

A **Mônica Coimbra**, pela gentileza em escrever o *abstract* desta dissertação;

À **minha fisioterapeuta Raquel**, que cuidou das inúmeras tensões refletidas em meu corpo;

A **todos da minha família e aos meus amigos**, pelo carinho, pela torcida e compreensão de minhas ausências;

A **Gisele**, pelo carinho, entusiasmo e apoio nas transcrições dos grupos focais;

E, por fim, a **Valmyr**, meu *cúmplice* e grande companheiro, pelo incentivo incondicional sem o qual *tudo isso* não teria sido possível.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada em duas escolas da Rede Municipal de ensino de São Gonçalo, objetivou compreender os sentidos que os professores do segundo ciclo do ensino fundamental atribuem ao ensino da língua materna e o modo como esses sentidos se relacionam com os discursos de autoridade sobre o tema. Adotamos como olhar teórico os pressupostos bakhtinianos sobre o papel da linguagem em Ciências Humanas, buscando reconhecer nos discursos analisados os enunciados, a dialogicidade, as vozes sociais, as contrapalavras e as palavras de outrem que os constituíam. Estabelecemos também uma aproximação com categorias e dispositivos analíticos da Análise de Discurso francesa, pertinentes à compreensão do modo de funcionamento e de construção dos processos discursivos investigados. Investimos, assim, numa teoria dialógica do discurso da coleta às análises dos dados. Optou-se pelo procedimento metodológico do Grupo Focal, que recebeu complemento de dados através de questionários de identificação dos participantes e de produções de notas de campo. No contexto das discussões sobre o ensino da língua materna, buscamos interlocução com autores que, no cenário pedagógico brasileiro e no campo discursivo sobre o tema, ocupam o que aqui estamos chamando de *discurso de autoridade*. O presente estudo constatou que os sentidos atribuídos ao ensino da língua materna empreendidos pelos discursos de autoridades das décadas de 80 e 90 marcaram forte ruptura com os paradigmas que os antecederam. Por fim, constatamos que, os deslocamentos de sentidos provocados por essa ruptura, encontram-se presentes nos discursos docentes da atualidade. Notamos também que, no bojo da atual conjuntura social brasileira, os discursos dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental são produzidos em direção a uma dispersão de sentidos dos diferentes aspectos desse ensino, seja numa perspectiva de continuidade ou de resignificação tanto dos antigos quanto dos novos postulados teóricos.

Palavras-chave: Ensino da Língua Materna - Análise Dialógica do Discurso - Grupo Focal

ABSTRACT

The present research, carried out in two schools of the *rede municipal de ensino* in São Gonçalo, aimed at understanding the meanings that teachers of the *segundo ciclo do ensino fundamental* attribute to the teaching of mother tongue and the way these meanings interrelated with the discourses of authority about this issue. As a theoretical view, we have adopted the bakhtinian pressupositions about the role of language in Human Sciences, looking for recognizing in the analised discourses, the **enunciations, a dialogism**, the social voices, the **counterwords** and the words of others that constitute them. We have also established an approximation with categories and devices of the French Analysis Discourse, related to the comprehension of functioning and building of the discursive processes investigated. We have invested, thus, in a dialogical theory of discourse from the collection to the analysis of data. We have opted for the methodological procedures of the Focal Group, which has been complementated with identification questionnaires from participants and production of field notes. In the context of discussions about the teaching of mother tongue, we have searched for interlocution with the authors that, in the pedagogical Brazilian cenarium and in the discursive field on this issue, fulfill what we here name the *authority discourse*. The present study has verified that the meanings attributed to the teaching of mother tongue imprinted by the discourses of authorities from the 80's and 90's deeply disrupted wirh preeceding paradigms. Finally, we have observed that the moving of meanings provoked by this disrapture are present in the discourses of teachers nowadays. We have also noticed that in the present brazilian social conjuncture, the discourses of teachers of the *segundo ciclo do ensino fundamental* are produced in the direction of a dispersion of meanings of the different aspects of this teaching, be it in a perspective of continuation or of resignification either of old or of new theoretical postulates.

Key-words: Teaching of mother tongue - Dialogical Discourse Analysis - Focal Group

SUMÁRIO

1 - APRESENTAÇÃO	10
1.1 - Pontos de partida	12
2 - PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	16
2.1 - Bakhtin e AD: um diálogo possível	17
2.1.1 - Postos de observação	19
2.2 - Pressupostos bakhtinianos: a natureza dialógica e ideológica da linguagem	24
2.2.1 - O signo bakhtiniano: material semiótico-ideológico	28
2.2.2 - Alteridade e espaço dialógico: elementos constitutivos da linguagem e do discurso ..	31
2.2.3 - Enunciado: unidade real da comunicação discursiva	32
2.2.4 - O discurso no discurso: a palavra de outrem e a contrapalavra	34
2.3 - AD: o dispositivo teórico de compreensão da natureza material dos sentidos no discurso.	38
2.3.1 - O discurso: a materialidade por detrás da unidade da língua	41
2.3.2 - As matrizes dos sentidos : Formações Ideológicas e Formações Discursivas	43
2.3.3 - O contexto de produção de sentidos, formações imaginárias e os jogos de imagens ..	45
2.3.4 - O sujeito do discurso e as posições discursivas do sujeito	48
3 - PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 - Sobre a constituição do dispositivo analítico e <i>corpus</i> discursivo	54
3.2 - Sobre o universo empírico da pesquisa	56
3.3 - O grupo focal e suas possibilidades	57
3.4 - Identificando os sujeitos da pesquisa	62
3.4.1 - O Grupo Focal A, da Escola A	63
3.4.2 - O Grupo Focal B, da Escola B	66
4 - O DISCURSO DE AUTORIDADE E AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	70
4.1 - Os discursos de autoridade sobre o ensino da língua materna no Brasil	74
4.1.1 - Detalhando os discursos de autoridade das décadas de 80 e 90	79
4.1.2 - Práticas de letramento: um novo elo na formação discursiva sobre o ensino da	

língua materna nos ciclos iniciais do ensino fundamental	84
5 - O DISCURSO DOCENTE E SUAS FILIAÇÕES	91
5.1 - O contexto de produção do discurso docente	92
5.2 - O lugar social e discursivo do professor	94
5.3 - A imagem do bom professor de língua portuguesa	97
5.4 - O aprendiz da língua	105
5.5 - Os sentidos da língua	111
5.6 - Os discursos sobre o ensino da língua portuguesa: sentidos entrecruzados	121
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
8 - APÊNDICES	156
Apêndice nº 1: Solicitações de autorização	
Apêndice nº 2: Roteiro temático do grupo focal - 1º encontro	
Apêndice nº 3: Roteiro temático do grupo focal - 2º encontro	
Apêndice nº 4: Questionário para identificação dos professores	

1 - APRESENTAÇÃO

As questões abordadas nessa pesquisa surgiram de reflexões, práticas e estudos acadêmicos desenvolvidos ao longo de alguns anos de trabalho como professora-pesquisadora que transitou e transita nos espaços de promoção da leitura e escrita¹. O início dessa trajetória se deu com o meu ingresso no curso de magistério, em 1986. Ainda no terceiro ano normal iniciei minha atividade docente como auxiliar de turmas da educação infantil e classes de alfabetização. Essa prática me proporcionou uma intensa experiência num fazer pedagógico considerado, na época, como alternativo pela metodologia inovadora² de ensino.

Em 1989, recém formada e tendo concluído o 4º ano adicional de alfabetização do magistério, assumi uma classe de alfabetização na mesma escola em que atuei como professora auxiliar. Em 1990, aprovada pelo concurso público da prefeitura do município de São Gonçalo assumi, como toda professora novata na rede pública, minha primeira classe de alfabetização. Em paralelo a essa experiência docente, ingressei no curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense, onde pude refletir intensamente sobre meu fazer pedagógico.

Dentre as muitas vivências universitárias daquela época, hoje, posso definir como um grande marco da minha formação de professora-pesquisadora a oportunidade em ter participado da pesquisa realizada junto ao programa de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nos anos de 1993 e 1994, sob orientação da professora doutora Glória Pondé.

Na referida pesquisa, intitulada: *A Mulher como Produtora e Transmissora de Cultura*, discutiu-se em que medida a emergência do feminino, na figura da mulher-professora, poderia oferecer um outro olhar para a relação da então professora primária como mediadora de leitura e de cultura no ensino básico. A pesquisa contou com a participação dos membros do *Programa de Alfabetização e Leitura - PROALE* da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

A pesquisa foi realizada junto às professoras do ensino fundamental de escolas municipais do interior do Estado do Rio de Janeiro (selecionadas para participar do Projeto

¹ Entre os anos de 1991 a 1997, no Núcleo de Programas de Leitura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, fui responsável, junto com mais cinco professoras, pela implementação de projetos pioneiros de incentivo a leitura, nas 65 escolas da rede municipal de ensino, que se intitularam: “*Barbante*” e “*Ler para Viver*”.

² A referida experiência se deu na escola montessoriana de Niterói *Amanhecer* - atual escola *Ágora*.

*Centro de Leitura e Escrita*³) e objetivou mobilizá-las à construção coletiva de metodologias de leitura e produção textual a partir de um acervo literário de 244 títulos, doado pelo MEC às prefeituras conveniadas.

Por se tratar de uma pesquisa-ação baseada em oficinas literárias⁴ desenvolvidas com as próprias professoras pesquisadas, o estudo objetivou ainda sensibilizá-las para o trabalho com a literatura infanto-juvenil, entendida como linguagem que contém conflitos e permite a elaboração de um *discurso autônomo*.

As conclusões do primeiro ano da pesquisa chegaram a sínteses provisórias que apontavam os inúmeros entraves (de diferentes ordens) ao trabalho dessas mediadoras de leitura. No ano seguinte, a pesquisa teve seu desdobramento com uma nova vertente de investigação e um novo Projeto intitulado: *Literatura e mídia: Linguagem de conflito ou conformismo*.

Considerando que a TV despontava como uma das únicas formas de acesso à produção cultural para grande parte dessas mulheres, buscou-se compreender a influência da mídia sobre o comportamento das professoras e o grau de interferência desse veículo na recepção de outras linguagens mais críticas, como por exemplo a literatura infantil. É importante registrar que, nos limites do recorte aqui realizado, não caberia detalhar as diversas conclusões da investigação. Cabe ressaltar, no entanto, que a rede municipal de educação de São Gonçalo, rede em que atuava, participou da pesquisa por ter sido contemplada com o referido acervo.

Na mesma época da pesquisa, em paralelo ao trabalho de regência em classes do ensino fundamental, integrei a equipe do Núcleo de Programas de Leitura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gonçalo, atuando como uma das responsáveis pela implementação do projeto intitulado *Barbante*, projeto, pioneiro na rede, que visava à sensibilização dos professores para uma prática de incentivo a leitura literária no ensino fundamental. O Núcleo responsabilizou-se pela implementação do projeto em 100% da rede de ensino de São Gonçalo, totalizando sessenta e cinco escolas entre os anos de 1992 até 1996.

Na busca por um maior conhecimento que pudesse responder algumas das indagações suscitadas pela prática que vinha construindo junto ao Núcleo de programas de leitura, ingressei, no ano seguinte a conclusão da minha graduação, no curso de pós-graduação em literatura infanto-juvenil no Instituto de letras da UFF.

³ Projeto conduzido por membros do PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura - UFF.

⁴ As oficinas literárias eram ministradas pelos próprios técnicos do PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura (UFF) que reuniam professoras dos municípios participantes do Projeto Centro de Leitura e Escrita. Através da interpretação dos livros, de um acervo de 244 títulos doados às prefeituras conveniadas, discutia-se simbolicamente a sociedade em foco e alternativas metodológicas para um trabalho emancipador com a linguagem lúdica, em sala de aula.

Ao final da pós-graduação e ainda cheia de indagações sobre o papel do ensino da leitura e escrita no âmbito do ensino público, vivi uma outra experiência profissional marcante que me suscitou outras tantas inquietações as quais, somadas às indagações anteriores, motivaram a elaboração da presente pesquisa. Refiro-me à oportunidade de ministrar diversas oficinas junto aos professores de língua portuguesa do primeiro segmento do ensino fundamental, em cidades do interior da Bahia. Convidada pela editora Ática de Salvador para realizar este trabalho, percorri aproximadamente vinte municípios baianos. A oficina era oferecida como contrapartida aos municípios que escolhessem os livros didáticos da editora, na oportunidade [da divulgação de obras selecionadas pelo PNLD](#)⁵.

Trocando e dialogando intensamente com esses professores sobre o ensino de língua portuguesa, no contexto da escola pública, pude perceber o modo como eles se preocupavam não só com o desempenho de seus alunos, mas também com a melhor forma de ensinar o português para eles. A partir dessa intensa troca dialógica banhada por muitas vozes e permeada por diferentes posições enunciativas percebia como os professores valorizavam as reflexões sobre as práticas de ensino da língua materna⁶.

Diante de todas as adversidades impostas pelo sistema educacional brasileiro os professores acreditavam e buscavam, em nossos encontros, respostas para seus impasses metodológicos. O contato com esses professores fez crescer em mim o desejo de aprofundar teórica e cientificamente as minhas primeiras impressões quanto aos [sentidos](#) atribuídos ao ensino da língua materna presente nos discursos desses docentes.

1.1 - Pontos de partida

Ao retornar à UFF em 2005, ingressei no Programa de Especialização em Leitura e Produção de Textos do Instituto de Letras e em 2006, iniciei o mestrado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Como não poderia deixar de ser, trazia na bagagem antigos desejos e persistentes inquietações.

⁵ Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 1998 e 2002.

⁶ Embora alguns autores façam distinção entre: língua portuguesa e língua materna, esta última referindo-se apenas a língua indígena ou a língua de imigrantes, utilizaremos aqui a língua materna com o mesmo sentido de língua portuguesa e vice versa. Como MATENCIO (2001, p.55) entendemos língua *materna* no sentido de “*adquirida de maneira natural, em um certo espaço geográfico.*” Salientamos, ainda, que referimo-nos ao ensino da língua materna na escola em sua modalidade escrita, já que, a língua materna propriamente dita os alunos dominam antes mesmo de ir aos bancos escolares. (POSSENTI, 1996).

Das leituras realizadas, no decorrer destes cursos, constatava uma vasta produção de conhecimentos que, assumindo uma posição de **discurso de autoridade**⁷, apresentava uma naturalização de sentidos, problemas e soluções (frente aos impasses) do ensino da língua portuguesa no país. Com argumentos legitimadores, essas produções discursivas apontavam inúmeras estratégias para a superação da propalada crise do sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, para o ensino da língua portuguesa.

As referidas produções compunham, assim, no meu entender, um **espaço discursivo**⁸ que apontava para uma sucessão de evidências de sentidos de que **a crise** do ensino da língua portuguesa **instalava-se** na escola (e não no sistema de ensino) e que, entre muitos outros aspectos negativos, o derradeiro estava nos professores que, por inúmeras circunstâncias, revelavam-se despreparados para enfrentar o complexo problema desse ensino⁹.

Somado a isso, percebíamos que, no desdobramento das argumentações e orientações sobre os *novos* postulados teóricos para o ensino da língua materna, os discursos de autoridade, sobretudo os mais recentes, reservavam pouco espaço para a compreensão de como, na atualidade, os professores compreendem a problemática desse ensino e quais têm sido suas atribuições de sentidos, bem como as estratégias empreendidas, a partir desse turbilhão de recomendações dos últimos vinte anos.

Assumindo, inicialmente, meu lugar de pesquisadora a partir dessas **formações discursivas**, aqui entendidas como **de autoridade**, defini como objetivo da pesquisa: compreender os sentidos que os professores atribuíam as diferentes concepções de linguagem, de alfabetização e de letramento e em que medida esses sentidos geravam ou não seus

⁷ Para BAKHTIN (2003, p. 294), os *discursos de autoridade* são enunciados com certa posição valorativa ocupada por alguém (não se refere somente à posição social empírica, mas ao “*lugar que fala*”) dotado de autoridade e legitimidades, sendo, assim, “*enunciados investidos de autoridade*”. A *formação discursiva de autoridade* está sendo entendida aqui como aquela que é constituída pelos discursos de autores consagrados que, em diferentes épocas, passaram a subsidiar uma ampla produção de conhecimentos teóricos que foram publicados e que passaram a subsidiar, inclusive, os documentos legais e oficiais. Como, por exemplo, na década de 90, os PCN’s do ensino fundamental de língua portuguesa. Um discurso que, no dizer de MORTATTI (2000, p. 253), seria um discurso “*pelo alto*”. O *discurso de autoridade* está sendo aqui empregado para designar tanto o *discurso científico, quanto o didático, quanto o legal/oficial. Uma boa distinção entre esses discursos pode ser encontrada em MATENCIO (2001, p. 56).*

⁸ Segundo MAINGUENEAU (2005, p. 37), “*subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação.*”.

⁹ Trataremos dessa questão mais detalhadamente no 4º capítulo dessa dissertação. No entanto, como exemplo inicial, resgatamos uma pesquisa realizada por Geraldi na década de 90, que faz referência a alguns aspectos da referida complexidade, a saber: “*1.a língua falada em um país não é um sistema homogêneo, mas um complexo de variedades determinadas por fatores sociais, regionais e situacionais; 2. a democratização do ensino no Brasil revelou que a língua portuguesa é constituída de uma variedade que abrange aspectos de pronúncia, de vocabulário, de sintaxe e de modos de organizar e representar a realidade; 3. a escola não está preparada para essa diversidade (...)*”. (CARDOSO, 2003, p. 28)

saberes¹⁰ sobre as práticas de ensino da língua materna. No entanto, na oportunidade do exame de projeto da pesquisa, passei a considerar algumas indicações da banca examinadora, que me fizeram refletir e ajustar o foco dos objetivos iniciais da pesquisa.

Desse modo, num esforço de compreensão, passei a problematizar não só as evidências de sentidos sobre o ensino da língua portuguesa e a crise aí instalada, presentes nos discursos de autoridade, **mas mais** justamente, o lugar reservado ao *discurso docente* sobre esse ensino e **essa crise**.

Ao examinarmos detalhadamente esse cenário discursivo de autoridade, percebíamos que embora o cerne das questões levantadas fosse o professor (sua prática e sua formação), a voz propriamente dita do professor docente era apagada e/ou reformulada, e esse, sem muitas chances de debate, assumia o ônus da propalada crise. Assim, redimensionando meu lugar enquanto pesquisadora e o lugar das vozes dos professores, que teimosamente ecoavam em minhas reflexões, pude redirecionar, paulatinamente, as perspectivas que sistematizariam o presente estudo.

A partir dos ajustes realizados, **a pesquisa objetivou compreender**, então, por um lado, **quais sentidos os professores do segundo ciclo do ensino fundamental atribuem ao ensino da língua materna na rede pública e**, por outro lado, **ciente de que não há sentidos que não se relacionem com outros, como esses sentidos se relacionavam, dentre tantos outros, mais especificamente com os discursos de autoridade**.

Para tanto, tomando como objeto de análise o *discurso docente* e entendendo que os sentidos a serem analisados não existem em si mesmos, mas que se constituem e são determinados a partir das posições discursivas sustentadas por aqueles que os empregam segundo o enquadramento sócio-histórico ideológico da formação discursiva (*matriz* desses sentidos) que os constituem, nos perguntávamos: **Qual será a matriz de sentidos sobre o ensino da língua materna evocada pelos professores? Ou, em outros termos, quais são os interdiscursos evocados pelos professores ao atribuírem sentidos ao ensino da língua materna? Qual é o lugar do discurso docente nos discursos de autoridade e de que modo eles dialogam? Se a crise do ensino da língua portuguesa é, de fato e de direito, segundo o discurso hegemônico, uma realidade a ser superada, como os professores convivem com esta circunstância e de que modo dialogam com esse discurso? Que discursividade sustenta a evidência de sentido do fracasso do ensino da língua portuguesa? E, por fim, que relação os**

¹⁰ O termo refere-se aos *saberes docentes*, conceito desenvolvido por TARDIF (2002, p. 121). O autor atesta que a atividade cotidiana do professor “*não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios*”. O autor classifica esses saberes em: *disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais*.

discursos docentes mantêm com os discursos de autoridade, entendida esta como autoridade acadêmica, oficial e didática?

Cumpramos notar, ainda, que um outro elemento do recorte desta pesquisa foi a opção pelas vozes dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental¹¹. Nosso interesse pelos discursos desses docentes deve-se ao fato de que ainda são escassos os estudos e pesquisas que fazem referência ao ensino da língua portuguesa (doravante LP) especificamente voltados para este segmento de ensino.

Observamos uma vasta produção de conhecimentos sobre as possibilidades e fronteiras de práticas pedagógicas direcionadas aos primeiros anos de escolarização, sobretudo à alfabetização¹². No entanto, as produções de conhecimentos sobre os aspectos pertinentes aos anos subsequentes ao ciclo dedicado, propriamente, à alfabetização são praticamente inexistentes¹³.

Entendemos que os professores do segundo ciclo do ensino fundamental não contam com a ampla produção de conhecimentos teórico-metodológicos destinado aos professores alfabetizadores e aos de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, o que nos leva a supor que esses professores constroem procedimentos e sentidos sobre o ensino da LP ainda pouco explorados e referenciados.

Interessou-nos, portanto, compreender de que modo essas condições peculiares de acesso (ou não) às produções de conhecimento sobre seu âmbito específico de trabalho afetavam nesses professores a atribuição de sentidos ao ensino da LP.

Para darmos conta dessa pesquisa, adotamos, conforme dito anteriormente, os pressupostos bakhtinianos sobre o papel sócio-histórico, dialógico e ideológico da linguagem nos estudos científicos. Buscamos apoio em sua compreensão sobre a natureza da linguagem e do enunciado enquanto unidade real de análise da constituição de sentidos do discurso, bem como em sua compreensão sobre as *vozes sociais* e os *elos discursivos* dispostos nas análises discursivas em Ciências Humanas. Apoiamo-nos também nas contribuições da Análise de

¹¹ A pesquisa focará o 2º ciclo do ensino fundamental que, no município de São Gonçalo, corresponde às classes de 2ª, 3ª e 4ª séries no sistema de seriação. Nosso interesse por esta etapa se deve também ao fato de ser este um ciclo onde as habilidades iniciais de leitura e escrita (alfabetização) dos alunos já se encontram mais avançadas, exigindo do professor escolhas de novos conteúdos. Observa-se que nesse ciclo iniciam-se as discussões mais acirradas acerca da perspectiva do ensino da língua, seja numa perspectiva lingüística, metalingüística ou epilingüística.

¹² Alfabetização está sendo aqui entendida como *processo de apropriação do sistema ortográfico da língua* ou ainda como *“aquisição do sistema convencional de escrita”*. Sobre o outro processo, simultâneo a este, o de *“desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”*, têm-se usado o conceito de *letramento*. (SOARES, 2003a, p.14).

¹³ Sabemos, no entanto, que há produções de conhecimentos sobre o processo de alfabetização que se referem e são extensivos aos anos subsequentes ao 1º ciclo.

Discurso da escola francesa (doravante AD) que nos possibilitou mobilizar importantes categorias analíticas operativas sobre o funcionamento dos discursos analisados, a saber: *formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, seqüências discursivas, matriz de sentidos, formações imaginárias e posições discursivas*.

No contexto das discussões sobre o ensino da língua materna, buscamos autores que, como já dissemos, **se destacaram**, nas duas últimas décadas, pela vasta produção teórica sobre a temática e que exercem significativa influência em propostas e práticas pedagógicas (oficiais ou não) e que, por isso, representam o que aqui chamamos de *discursos de autoridade*. Desse modo focamos, entre outros autores, mais especificamente: Sírio Possenti, Wanderlei Geraldi, Magda Soares e Ângela Kleiman.

Assim, de acordo com os pressupostos teóricos aqui adotados, resta-nos dizer que o *corpus discursivo*¹⁴ de análise da pesquisa constituiu-se na relação entre os **discursos de autoridade e os processos**¹⁵ **discursivos dos professores** da pesquisa. Através da análise de *seqüências discursivas*¹⁶ geradas no contexto enunciativo de grupos focais, realizados por ocasião da pesquisa, buscamos compreender **a constituição e as direções dos sentidos** sobre o ensino da língua materna inscritos nos *discursos docentes*.

2 - PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

O discurso como objeto do discurso é um objeto *sui generis*
que coloca questões especiais à nossa linguagem.
Bakhtin

Compreendendo que os estudos sobre o funcionamento da linguagem são imprescindíveis às pesquisas em Ciências Humanas, entendidas aqui como ciências da linguagem (ciências do texto, ciências não da *coisa muda*, mas do *objeto falado e falante*), optamos neste capítulo pela apresentação das bases teóricas que sustentarão a compreensão de linguagem aqui adotada, bem como as análises realizadas.

¹⁴ O *corpus discursivo* a que nos referimos nada tem a ver com a aplicação de conceitos preestabelecidos a um *corpus imobilizado* da perspectiva positivista (duramente criticado por BAKHTIN, 1992), mas com uma atitude dialógica diante desse *corpus* que aqui é tomado, com base na AD, como *discursivo*.

¹⁵ Refiro-me ao processo, já que, em síntese, entendemos que “*não existe um discurso, mas um estado de um processo discursivo*.” (ORLANDI, 2001, p. 229).

¹⁶ Seqüências Discursivas (SD) são aqui tomadas como “*seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase*.” (COURTINE, 1981 *apud* LEAL, 2006, p. 24) que apontam para a idéia de encadeamento enunciativo.

Ao analisarmos o discurso dos professores, buscamos apoio num quadro teórico que pudesse sustentar nossa compreensão desses discursos, reparando, sobretudo, o seu modo de funcionamento. Sendo assim, cuidamos de aprofundar, no limite de tempo do mestrado, a compreensão de concepções teóricas que, com referenciais próprios, constituíram uma base teórica para o método discursivo aqui adotado.

Como já mencionamos, elegemos as perspectivas teóricas do Círculo bakhtiniano e categorias analíticas específicas da AD. Aprofundar minuciosamente as bases de conhecimento das duas teorias contrastando-as em todas as suas semelhanças e diferenças excede, em muito, os objetivos dessa dissertação e o tempo de que dispomos para concluí-la. No entanto, num gesto interpretativo, apresentamos nossa incursão exploratória de aproximação das duas teorias por compreendermos que tal enquadramento não é, de antemão, um consenso entre os pesquisadores que trabalham com a análise discursiva, havendo mesmo controvérsias no que diz respeito a sua compatibilidade.

Ao adotarmos esse olhar, optamos por duas correntes que, em épocas distintas, indiscutivelmente, se tocaram e se preocuparam em compreender a linguagem e o seu funcionamento sob o ponto de vista das questões ideológicas, do sujeito e da semântica. Para além de suas divergências, foi na aproximação de suas semelhanças que fundamentamos nosso percurso metodológico e procedimentos analíticos que, articuladas, contribuíram significativamente às análises.

2.1 - Bakhtin e AD: um diálogo possível

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.
Bakhtin

Embora a aproximação dessas teorias possa ser contestada, acreditamos que, sem pretender sobrepô-las ou mesmo [pasteurizá-las](#)¹⁷, traçamos articulações importantes às análises aqui realizadas. Considerando as distinções de seus planos, princípios e categorias,

¹⁷ Expressão utilizada por INDURSKY (2005, p. 101), em seu artigo “*A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto*”, ao referir-se aos cuidados necessários na aproximação das referidas teorias.

entendemos que as referidas teorias são passíveis de um entrelaçamento uma vez que ambas debruçaram-se, ainda que sob diferentes perspectivas, na interconexão entre linguagem e ideologia, universalidade e singularidade, língua e discurso e na relação do dito com o *já-dito* e na compreensão da intersubjetividade.

Inicialmente, cumpre observar que as referidas teorias problematizaram e *ressignificaram*, cada uma a seu modo, com os estudos eminentemente estruturalistas da linguagem que propunham uma relação dicotômica entre língua/fala (*langue/parole*). As teorias incluíram em seu campo de estudos uma relação não dicotômica entre língua/discurso, história e sujeito, dimensões estas até então excluídas pelos estudos da linguagem de base estruturalista.

Nesse sentido, deve-se dizer que, respeitando suas diferenças, as referidas teorias interessaram-se pelas tensões postas pela imbricação da ideologia, da *língua e do sujeito*¹⁸ e que, em ambas, a língua está sempre sendo afetada pelo que lhe é exterior. Convém sublinhar ainda que, nas duas, o processo de significar, de produzir sentido não separa linguagem, de pensamento e de realidade. Desse modo, entendemos que as articulações aqui propostas são *viáveis* uma vez que as teorias apresentam em suas bases epistemológicas um fecundo diálogo com o materialismo histórico e com o estruturalismo lingüístico.

Um outro aspecto a ser considerado - e que aqui nos interessa particularmente - é o modo como as teorias, de maneira própria, compreendem a presença do *outro/Outro*¹⁹ na determinação dos sentidos do discurso, seja este analisado pelas *vozes sociais*, *contrapalavra* e *palavras alheias* incorporadas aos *enunciados*, seja pela análise do *interdiscurso* (memória do dizer) presente no *fio do discurso*, do *intradiscurso* do sujeito afetado pela *ressonância*

¹⁸ Talvez tenhamos nesse conceito o ponto nodal da aproximação que aqui fazemos das duas teorias. Bakhtin compreende que o sujeito que enuncia (*o homem que fala, pensa e age*) é *consciente* dos manejos do seu discurso, buscando controlar, pela língua, os sentidos (ainda que afetados por ecos alheios) que quer transmitir. Já para a AD, este controle é ilusório e improvável, já que o sujeito é afetado não só pela ideologia, mas pelo inconsciente, não tendo, pois, domínio do seu discurso. Assim, na AD o sujeito sofre de duas ilusões: a ilusão de controlar o seu dizer e a ilusão de ser fonte originária desse dizer, quando na realidade está *assujeitado* a um *enunciado* que o antecede. Em síntese, poderíamos dizer que na perspectiva bakhtiniana o sujeito aciona *conscientemente* os sentidos (ainda que não totalmente - constataremos essa posição, mais adiante) do seu discurso, já para a AD o sujeito é de base psicanalítica, marcado pelo *inconsciente*, um sujeito dividido e compreendido como efeito de linguagem. Desafiador, POSSENTI (2002, p. 123) abre uma possibilidade polêmica de debate ao compreender que “*os sujeitos trabalham, não são simplesmente assujeitados*”.

¹⁹ Bakhtin discute ‘*o discurso de outrem*’ em termos de *vozes sociais* que compõem e atravessam o discurso dialógico (“*o discurso no discurso*”). PÊCHEUX (1990, p. 55) desenvolve o conceito de ‘*discurso - outro*’ para referir-se a um Outro da psicanálise que intervém no discurso, via memória histórica e interdiscursos evocados, apontando os possíveis efeitos de sentidos do discurso analisado.

ideologia²⁰ e pelo inconsciente.

Sem ignorar a delicadeza de tal conjugação, destacamos que a fizemos **pelo entendimento** de que as possíveis divergências, para além de **não** impossibilitarem nossas análises, trouxeram ganhos significativos de compreensão ao nosso estudo.

2.1.1 - Postos de observação

Escolha-se, por inevitabilidade, o posto.
Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo.
Wanderlei Geraldi

Esclarecendo um pouco mais a pertinência e os traços comuns de nossa proposição, iniciaremos esse capítulo pelas reflexões do **Círculo de Bakhtin**²¹, uma vez que é creditada a esse a grande mudança de rota nos estudos voltados às preocupações sócio-históricas e ideológicas da linguagem. Desse modo, pode-se afirmar que os pressupostos do Círculo provocaram uma *virada lingüística*²², um deslocamento paradigmático e irreversível nos estudos da linguagem, nos estudos lingüísticos e também nas análises científicas das Ciências Humanas.

Ao defender que a língua só poderá ser bem compreendida se vista em sua *integralidade concreta e viva* e não apenas sob o prisma de um sistema exclusivamente abstrato (como propunha o *objetivismo abstrato*), o conjunto do pensamento bakhtiniano abre novos caminhos **à concepção de linguagem**²³ que tem no *enunciado* e em sua natureza o centro de referência para as análises dos **sentidos do discurso**²⁴, análises essas dialógicas, que

²⁰ No artigo “A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto” INDURSKY (2005, p. 108) entende que Pêcheux mobiliza a noção de ideologia de modo diferente de Bakhtin. Segundo a autora, Pêcheux “diferentemente de Bakhtin, vai entrelaçá-la ao campo do discurso pelo viés do sujeito e não do signo, em primeiro lugar.” A autora defende ainda que “para Pêcheux, interessa o sujeito e não o indivíduo, que é figura mobilizada por Bakhtin (relação interindividual)”. Em Pêcheux, “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito”. **Para Bakhtin, a noção de ideologia está atrelada, por princípio, à de linguagem.**

²¹ Segundo FARACO (2003, p. 14), a denominação *Círculo de Bakhtin* refere-se a um grupo multidisciplinar de intelectuais que se reuniu regularmente entre os anos de 1919 a 1929 para debater idéias, primeiro em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em São Petesburgo. A escolha do nome de Bakhtin deve-se ao fato de ter sido ele o autor da obra “*de maior envergadura*”.

²² Expressão empregada por FLORES (2005, p. 45).

²³ Linguagem está sendo entendida aqui, em linhas gerais, como “*sistemas de referências do mundo*”, sistemas esses que “*são interpretações possíveis que grupos humanos organizam do mundo, e de aspectos do mundo.*”. Interpretações que se dão no interior “*de universos referenciais histórica e culturalmente formados.*” (FRANCHI, 1992 *apud* GOULART, 2003, p. 100).

²⁴ BAKHTIN (1981, p. 181) compreende o discurso como sendo “*(...) a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtida por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.*”.

pressupõem a apreciação das relações da linguagem com a atividade, com a produção da própria existência humana e com os mecanismos aí mobilizados.

No Círculo, o *enunciado* é tomado como a nova unidade de análise da língua, entendido, pois como **internamente dialógico** e necessariamente ideológico, que se relaciona com outros *elos discursivos* da corrente verbal suscetíveis a mudanças históricas, culturais e sociais. No Círculo bakhtiniano, as relações dialógicas são compreendidas como espaços de tensão entre vozes sociais. (AMORIM, 2001). Sendo assim, entendido como diálogo entre discursos, o dialogismo abarca “*a idéia de que o discurso não se constrói a não ser pelo atravessamento de uma variedade de discursos, as palavras sendo ‘habitadas’ por outras ressonâncias.*” (FLORES, 2005, p.75).

Cada enunciado é constituído e impregnado de vozes sociais, de ecos e ressonâncias de outros enunciados, entrelaçados a uma dada comunicação discursiva. Ao definir seus conceitos de signo ideológico, **enunciado e discurso**²⁵, o pensador russo avança em suas reflexões e se interessa, entre muitos outros elementos, pelos modos do discurso e pelas formas de transmissão do *discurso de outrem*. Aqui há um interesse pela forma como o sujeito do discurso evoca e se apropria de enunciados com *ecos de expressividade alheios* para travar seu *jogo dialógico de intenções verbais*²⁶.

Nesse sentido, ao acionar o enunciado, **o sujeito** pode fazê-lo de diferentes formas e com diferentes intenções²⁷. No entanto, ainda que o sujeito se aproprie de enunciados afetados por ecos de expressividade alheios, ele, **ainda que não totalmente consciente**²⁸, **possui o manejo**, a dosagem do seu discurso uma vez que, ao incorporar a palavra do outro, ainda que repleta da *voz do outro*, inevitavelmente incorpora algo de novo em sua enunciação, já que esta é um ato único e irrepetível. O que permite dizer que há certo grau de manejo consciente do sujeito é a sua possibilidade de evocar enunciados de acordo com a realidade de seu **auditório social**, de seu *destinatário* e de sua **co-responsividade** na comunicação intersubjetiva estabelecida. No entanto, o sujeito não dá conta de controlar todos os ecos de

²⁵ A concepção bakhtiniana de discurso encontra-se claramente explicitada no capítulo “*O discurso em Dostoiévski*”, no livro “*Problemas da Poética de Dostoiévski*”. No capítulo a autor define o *discurso* como *fenômeno concreto, complexo e multifacetado, com aspectos que ultrapassam – de modo absolutamente legíveis – os limites da lingüística pura*. O autor também apresenta um esquema de classificação dos discursos para suas análises de textos literários, a saber: *discurso duplamente orientado, concretamente orientado, orientado para o discurso de um outro, discurso referencial direto e indireto, discurso representado ou objetificado*, entre outros. (BAKHTIN, 1981, p.186). Sabe-se, pois que as reflexões sobre os tipos de *discurso de outrem* não são exclusivos dos gêneros literários, sendo oportunos também a outros gêneros discursivos.

²⁶ Expressão utilizada por BAKHTIN (1998, p. 87).

²⁷ A depender de seu *lugar de enunciação* (não só lugares empiricamente assumidos, mas lugares imaginariamente assumidos), de sua *entonação expressiva*, de seu *acento avaliativo*, entre outros aspectos que discutiremos mais adiante (BAKHTIN, 2003, p. 295).

²⁸ Ver nota n°. 18.

expressividades alheios evocados, em princípio, conscientemente, escapando-lhes, pois, o domínio de todos os acentos avaliativos de seu discurso, **daí o entendimento restritivo a respeito da consciência plena do sujeito ao atribuir sentidos.**

Pode-se dizer, ainda, que as relações de tais elementos, entre outros, compõem e indicam as *condições de produção* do enunciado, condições essas que, aparentemente *específicas e restritas*, se referem também às condições de produção num sentido amplo, uma vez que os enunciados são afetados por ecos de expressividade, por assim dizer, sócio-histórico e ideológico. Desse modo, percebemos que se, por um lado, Bakhtin valoriza o contexto imediato de enunciação (a chamada esfera das relações interindividuais), por outro, ele não prescinde do contexto amplo na produção de sentidos desse enunciado.

Aos que afirmam que Bakhtin tem uma leitura restrita das condições de produção do enunciado, referindo-se apenas ao contexto imediato e restrito, cabe uma ressalva e uma contraposição fundamentada nas palavras do próprio autor **para quem** esses contextos funcionam conjuntamente, a saber:

Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante fisiológico de materialização da palavra. **Mas** a categoria da propriedade não é aplicável a esse ato, na medida em que ele é puramente fisiológico. (...) então a questão da **propriedade tornar-se-á bem mais complexa** (...) a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais (...). A situação social mais imediata **e o meio social mais amplo**²⁹ determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (BAKHTIN, 1992, p. 113)

Isso posto, destacamos que, com um intervalo de 30 anos após os primeiros textos do Círculo de Bakhtin, a AD, também sob perspectiva da releitura do materialismo histórico e do estruturalismo de Saussure, funda, na conjuntura intelectual da década de 60 na França, sua base teórica e passa a se empenhar em questões muito próximas às propostas pelo Círculo bakhtiniano.

Sem ter acesso aos estudos do Círculo, a AD³⁰ surge num contexto teórico que se apóia não só na releitura do materialismo histórico e do estruturalismo, mas também, e sobretudo, na teoria psicanalítica do sujeito. A AD compreende que através da análise do *discurso*

²⁹ Destaques em negrito nosso.

³⁰ O Círculo de Bakhtin inaugura as reflexões sobre *o signo ideológico e contexto sócio-histórico* na linguagem e no discurso a partir da obra “*Marxismo e filosofia da linguagem*”, de 1929, pelo menos 30 anos antes dos franceses Jean Dubois e Michel Pêcheux. No entanto, é sabido que os primeiros textos de Bakhtin só foram traduzidos para o francês em 1977 (MALDIDIER, 2003, p. 59) e que a AD tem seus primeiros estudos realizados em 1969, com a AAD-69. O que revela que, sem conhecer os estudos bakhtinianos, a AD já evocava questões próximas às reflexões do Círculo.

(construtor teórico que não é *langue* nem *parole*, mas sim um terceiro elemento) é possível acessar os modos de produção e efeitos de sentidos provocados por um determinado enunciado. Aqui também as palavras não têm sentidos nelas mesmas. Os sentidos, também, sempre são determinados ideologicamente, sempre derivam de outros traços ideológicos.

Em outras palavras, com base num dispositivo de interpretação complexo e coerente, a AD abre um espaço teórico e se constitui como *disciplina de entremeio* que se estabelece na contradição das três áreas de conhecimento já citadas³¹. Na AD a compreensão dos sentidos do discurso só se torna possível a partir da análise da materialidade lingüística (ordem da língua) desse discurso. *De-superficializando-a*³², se compreende os modos de produção, o funcionamento e a exterioridade que determinam os efeitos de sentidos mobilizados no discurso analisado.

Assim, a AD traduz-se num dispositivo teórico que nos fornece categorias analíticas bastante operativas para a compreensão dos modos de produções de sentidos em diferentes *formações discursivas*, compreendidas na *heterogenidade* do discurso. Tais compreensões são possíveis a partir da análise das relações dos discursos com as condições de produção sócio-históricas em que os discursos foram gerados.

Embora haja inúmeras semelhanças entre as duas concepções teóricas, há também nítidas diferenças que, segundo os objetivos desse trabalho, como já dissemos, *não se configuraram* em conseqüências metodológicas impeditivas, mas sim em tensões e aspectos teóricos a serem considerados dialeticamente em nossas análises.

Retomando a polêmica “sobre essa dupla sempre problemática: o discurso e o sujeito” (MAINGUENEAU, *apud* POSSENTI, 2002, p. 79), cabe ressaltar que, divergindo das teorias da enunciação, na AD o sujeito, também sócio-histórico, pensa ter consciência do seu dizer quando na realidade sofre de uma ilusão subjetiva (ilusão esta necessária³³). Melhor dizendo, na AD o sujeito é ideológico (“o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”) e é afetado pelo esquecimento daquilo que o determina, “(...) a interpelação do indivíduo em

³¹ Segundo ORLANDI (2002, p. 20), a Análise de Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento já citadas e não o é de modo servil, pois trabalha a noção de discurso interrogando “a *Lingüística pela historicidade que deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele*”.

³² Termo em AD (ORLANDI, 2002, p. 65) que designa o processo de análise empregado sobre a materialidade lingüística (seqüência oral ou escrita) que torna possível a compreensão dos vestígios do processo de produção das relações de sentidos no fio do discurso.

³³ Para PÊCHEUX (1975), em relação ao funcionamento ideológico, “o fato de se considerar como fonte do que diz é uma ilusão necessária do falante. Quer dizer, é pelo funcionamento da ideologia que ele assim se vê, quando na realidade seu discurso não nasce (nem termina) nele.” (ORLANDI, 1988, p. 81).

sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) à formação discursiva que o domina.” (PÊCHEUX, 1988, p. 132).

Sendo assim, o sujeito não domina os sentidos e as possibilidades de seus enunciados uma vez que ele ocupa um lugar social historicamente delimitado que acaba por determinar sua enunciação. Aqui, o sujeito se apropria da palavra alheia *já-dita*³⁴ inconscientemente, reproduzindo-a fielmente ou transformando-a³⁵ sem ter consciência de seu necessário *assujeitamento* e do processo de apagamento/esquecimento que lhe impinge.

De certa forma, para alguns pesquisadores essa *distinção/lugar* do sujeito que enuncia já afastaria qualquer possibilidade de aproximação entre as teorias aqui mobilizadas. No entanto, para além de coibir nosso propósito inicial, essa divergência só aumentou nosso desejo de compreensão. Assim, à medida que avançávamos em nossos estudos e análises percebíamos que as duas teorias travavam nítidas divergências, mas também um diálogo fecundo.

Em relação às semelhanças das teorias, não se pode negar que um outro ponto forte de aproximação é o fato de ambas atribuírem importante papel às *condições de produção* do discurso que, *entendidas* como produções sociais e históricas, permitem diferentes compreensões de sentidos.

Do que foi dito, destacamos que Bakhtin, atento à natureza do enunciado, ocupou-se, entre muitos outros aspectos de sua densa teoria, em compreender as formas de produção dos *sentidos* através do estudo do funcionamento dos *enunciados*, dos *gêneros discursivos* e do *discurso de outrem* (*vozes sociais* evocadas) incorporados à linguagem viva do *homem que fala, pensa e age*. *Os sentidos se constituem, pois, nas interações e relações interindividuais num dado contexto social a partir das condições de produção.*

Já a AD, se ocupou, de um modo diferente, em compreender a maneira como o *pré-construído*, o *interdiscurso* ou o *já-dito* se inscrevem no discurso desse sujeito que tem a ilusão de ser fonte originária do seu dizer, quando na realidade é interpelado por diferentes *formações ideológicas e discursivas* (*interpelado, por assim dizer, por outras vozes sociais*) que determinam o que ele pode e deve dizer, afetando diretamente a construção dos sentidos do seu dizer.

Segundo INDURSKY (2005, p. 102) “*Ambos recusaram-se a trabalhar com a língua sistêmica, tal como formulada por Saussure, que exclui a exterioridade, vale dizer, o sujeito e seu trabalho da/na língua, elementos imprescindíveis para encetar a reflexão realizada pelos*

³⁴ Expressão também utilizada por BAKHTIN (1998, p. 88).

³⁵ Para a AD existem modalidades de posicionamentos do sujeito do discurso frente às formações ideológicas e discursivas, a saber: *Identificação, contra-identificação e desidentificação*. (INDURSKY, 2000, p. 74).

dois.”. Sendo assim, à luz do recorte aqui estabelecido, podemos dizer que se, por um lado, Bakhtin interessou-se pela incorporação do discurso de outrem ao discurso, sob a perspectiva de sua dialogicidade sinalizando, sobretudo, a influência da contrapalavra, da persuasão do ouvinte concreto³⁶ e da orientação do acento apreciativo no sentido do discurso, por outro lado, a AD interessou-se pela reflexão do **discurso-outro**³⁷ também numa perspectiva sócio-histórica ideológica, mas destacando, sobretudo, a perspectiva da posição-sujeito do discurso e de sua inconsciência como condição de produção e análise desse discurso. De certa forma, deve-se admitir que ambas entendem que os discursos dos outros se incorporam ao discurso do “um” para produzir sentidos.

Por fim, posta a questão nestes termos não seria oportuno, pois, pensarmos que ambas as posições são dignas de uma *conversa*, em se tratando, sobretudo, de um estudo de análise discursiva numa perspectiva dialógica?

A fim de esclarecermos um pouco mais e melhor nossa opção pela imbricação dessas duas perspectivas teóricas, traçaremos, nos tópicos a seguir, um breve panorama de aspectos e conceitos específicos, de cada uma delas, que embasaram nossas análises.

2.2 - Pressupostos bakhtinianos: a natureza dialógica e ideológica da linguagem

A grandeza das teorias está no fato de
não serem totalizantes.
Marlene Teixeira

O *Curso de lingüística geral* ministrado por SAUSSURE e editado por discípulos (1916) constituiu-se numa grande contribuição aos estudos da linguagem no início do séc. XX. Tendo em vista seus inúmeros domínios: físico, fisiológico, psíquico, individual e social, a linguagem era identificada por Saussure como objeto *multiforme e heteróclito*, uma *realidade inclassificável “realidade difícil de ser classificada, pois não há como isolá-la como unidade”*. (SAUSSURE *apud* FRIGOTTO, 1990, p. 18).

³⁶ Aspecto tratado por BAKHTIN (1998, p. 91).

³⁷ Segundo PÊCHEUX (1990, p. 55), o *discurso-outro* deve ser entendido enquanto presença virtual na materialidade descritível das seqüências discursivas, “*marca, do interior dessa materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico.*” Para MAINGENEAU o outro não deve ser confundido com a figura de um locutor, o outro (interdito, ausência ou falta) “*é justamente o que promove a abertura do discurso para outras posições, outras visões de mundo, outras ideologias.*” (MAINGENEAU, 1984 *apud* CARDOSO, 2003, p. 58)

Operando um corte nesse *objeto multiforme*, Saussure propõe, sob a égide de uma filosofia logicista, o isolamento das partes desse *todo heteróclito*. Assim, ao dicotomizar a *langue* (a língua - vista através de suas unidades e regras básicas de combinação, de forma) da *parole* (da fala - ato de enunciação individual), Saussure inaugura a moderna lingüística que elege como objeto científico apenas a *língua* - entendida desde então como a junção entre a instituição social³⁸, o sistema de valores contratuais, homogêneo e um sistema de signos abstrato e estável. Para o suíço, a língua, sim, “*é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação*” (SAUSSURE *apud* FRIGOTTO, 1990, p.18).

A *fala*, por ser entendida como ato individual, de vontade e de inteligência do indivíduo, heterogênea e efêmera é rejeitada nos estudos da lingüística na medida em que essa se traduz num objeto instável e inapropriado às análises segundo os estatutos científicos da época. Para Saussure “*Separando-se a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: em primeiro lugar, o que é social do que é individual; em segundo lugar, o que é essencial do que é acessório e relativamente acidental.*” (SAUSSURE *apud* BAKHTIN, 1992, p. 86).

A partir dessa compreensão, o lingüista analisa e descreve a língua do ponto de vista do seu funcionamento interno enquanto objeto descolado da realidade concreta que se compõe de um sistema de signos abstratos, possuindo regras básicas de combinação, sistema estável de formas normativas que já está posto à consciência subjetiva do locutor. A língua passa a ser estudada como um funcionamento segundo uma estrutura de sistemas³⁹.

Atento às exclusões saussureanas, BAKHTIN (1992 [1929]), imerso numa conjuntura intelectual⁴⁰ diametralmente inversa à do suíço, propõe importante mudança paradigmática nos estudos sobre a linguagem que vinham sendo feitos até então. Ao questionar os princípios do objetivismo abstrato contemplado pelo estruturalismo de Saussure, Bakhtin considera que o locutor ao se utilizar da língua não o faz pensando estar utilizando uma língua enquanto sistema normativo, mas como meio de estabelecer comunicações em suas relações sociais.

³⁸ Para Saussure, a concepção de *social* se refere ao “*que pertence a uma sociedade lingüística, contrapondo-se às formulações individuais, que são acessórias e, por isto, são relegadas para o lugar residual da fala.*” (INDURSKY, 2005, p. 102).

³⁹ Saussure faz Escola e seus princípios lingüísticos influenciam inúmeros estudos ao longo do século, atingindo sua expressão máxima, nos anos 1928 e 1929, nas teses do Círculo Lingüístico de Praga (Língua enquanto estrutura e função), na Escola de Copenhague (Língua enquanto estrutura). (CARDOSO, 2003, p. 18).

⁴⁰ LÄHTEENMÄKĪ (2005, p. 41) em seu texto “*Estratificação social da linguagem no ‘discurso sobre o romance’: o contexto soviético oculto*”, nos alerta sobre o desconhecimento da conjuntura intelectual soviética que influenciou os estudos de Bakhtin, sendo delicado e controverso afirmar o seu pioneirismo na construção da noção dialógica do enunciado.

Para ele o valor do signo é **eminente social**⁴¹. Vale destacar que, mesmo contrapondo-se a Saussure, Bakhtin compreende que o estruturalismo se constituiu historicamente à luz de correntes filosóficas formalistas logicistas e reconhece a legitimidade dos resultados desta **lingüística pura**⁴².

Os princípios e as exclusões saussureanas foram analisados sob outras perspectivas pela teoria bakhtiniana. Assim, partindo para um outro paradigma de análise: o de uma concepção de linguagem sócio-histórica e ideológica, o filósofo marxista entendeu que:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que o torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. (BAKHTIN, 1992, p. 92).

Num movimento de ruptura, Bakhtin enfatiza os aspectos sócio-históricos da língua, não a entendendo, prioritariamente, a partir de um modelo abstrato de classificações rígidas e imutáveis, como pressupõe a concepção do objetivismo abstrato, mas como sistema concreto da realidade material vivido e partilhado nas interações sociais. Vale reproduzir, aqui, as palavras do próprio autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (*Idem*, 1992, p. 123).

Contestando a primazia de uma concepção de língua enquanto *signo abstrato*, Bakhtin entende a visão saussuriana da linguagem como uma herança do Racionalismo⁴³ e do

⁴¹ Para Bakhtin, o *social* tem sentido muito diferente do que foi atribuído por Saussure. Para o russo, *social* convoca as relações que se estabelecem entre os indivíduos, “*as quais se estabelecem pelo viés da língua*”.

⁴² Sem desprezar os resultados da lingüística BAKHTIN (1981, p. 181) reconhece que esses resultados “*são abstrações absolutamente legítimas e necessárias de alguns aspectos da vida do discurso.*” Ao discutir os dois níveis de significação: Tema/Significação BAKHTIN (1992, p. 128) inclui as formas lingüísticas como parte inalienável ao enunciado.

⁴³ Linha de pensamento que se interessa pelos fenômenos que possam ser tratados por seus aspectos universais, as leis gerais e nunca o evento ou ato individual, um pensamento que contrapõe o objetivo ao subjetivo, ao individual, ao singular (FARACO, 2003, p. 21).

Neoclassicismo europeu, que geraram a idéia da “*gramática universal*” e “*língua universal*” propostas inicialmente por Leibniz⁴⁴.

Partindo-se da premissa de que o signo é imutável, o signo lingüístico na realidade traduzir-se-ia num objeto-sinal, num componente de “*sinalidade*”. Segundo o pensador russo, o sinal sim tem *sentido semântico* único e é segundo suas próprias palavras: “(...) *uma entidade de conteúdo imutável; ele sim não pode substituir nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia*”. (BAKHTIN, 1992, p. 93).

Por entender que é na prática viva da língua que a consciência lingüística do locutor e do receptor atribuem sentidos aos signos lingüísticos, Bakhtin afirma que a forma lingüística se apresenta ao locutor num dado contexto de enunciação, “*o que implica sempre um contexto ideológico preciso*”. Assim, ele conclui que: “*Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor*”. (*idem*, 1992, p. 96). Ou seja: para Bakhtin, ainda que a linguagem seja objeto de estudo *multiforme e heteróclito* de muitos *níveis e dimensões*, prescindir de seu caráter sócio-histórico e de seus contextos enunciativos reais seria grave equívoco para o aprofundamento dos estudos da linguagem.

Desse modo, a língua *morta-escrita-estrangeira*, que serviu de base à concepção e aos métodos da filologia - que foram por sua vez incorporados às reflexões da lingüística de Saussure -, não era compatível com a compreensão de uma língua enquanto fato lingüístico pertencente a uma realidade viva, dinâmica e em evolução.

Segundo BAKHTIN (1992, p. 108) os estudos realizados pelo *objetivismo abstrato* privilegiam e situam os estudos da língua fora da corrente da comunicação verbal, tal perspectiva seria grave equívoco, pois, na realidade, a língua não é transmitida, os indivíduos não recebem uma língua pronta (a não ser no caso da língua estrangeira), eles penetram, mergulham na corrente da comunicação verbal através de interações verbais e só a partir desse mergulho suas consciências despertam e começam a operar.

Deve-se ressaltar, além disso, que as concepções de signos, defendidas pelos dois cientistas, são diametralmente opostas. Enquanto Saussure aponta o *signo lingüístico* como unidade abstrata da língua - forma que na mente une um significante (parte perceptível) a um

⁴⁴ Gottfried Wilhelm Von LEIBNIZ (1646-1716) foi um filósofo, cientista e matemático que propôs estudos e análises combinatórias da linguagem segundo as “*leis da lógica*”. Leibniz foi o precursor de estudos sobre linguagem que, inspirados pelo Método de DESCARTES (1596-1650), geraram grandes correntes cartesianas. Assim, importantes filósofos-lingüistas o sucederam, tais como: os pensadores de Port-Royal, Frege, Saussure entre outros.

significado (parte imperceptível), para então ter uma significação - num sistema estruturado, Bakhtin compreende o signo lingüístico enquanto realidade objetiva, fragmento ideológico gerado no processo de interação verbal vivo e dinâmico efetivado através de enunciados.

Na visão bakhtiniana, o signo deve ser entendido na cadeia da comunicação verbal ininterrupta e não através de formas lingüísticas isoladas, circunscritas a um sistema pretensamente abstrato a ser assimilado pelo locutor na conformidade à norma da forma utilizada, mas sim na nova significação que essa forma adquire no contexto. Em outras palavras, pode-se dizer que Bakhtin entendia que a compreensão do fenômeno da linguagem não poderia ser explicado apenas com a língua, sendo entendida como sistema abstrato e neutro. A língua(gem) carecia de um estudo que extrapolasse seu entendimento dicotômico língua/fala. Ela necessitava ser compreendida na perspectiva de um processo ininterrupto no fluxo da interação verbal social. Para o pensador, a língua é um produto sócio-histórico, produto, por assim dizer, da atividade humana coletiva que reflete e refrata a contexto econômico e social da sociedade. (BAKHTIN, 1992, 1993).

2.2.1 - O signo bakhtiniano: material semiótico-ideológico

As discussões sobre o conceito de ideologia associavam-se às noções de subjetividade, psiquismo, consciência individual originária de uma natureza atemporal e a - histórica. No entanto, para além de uma concepção filosófica idealista e transcendental do pensamento, da consciência individual, ou mesmo de um marxismo vulgar e mecanicista (que relegou a ideologia a uma “superestrutura” determinante) a ideologia passou a ser compreendida enquanto fenômeno que não se desvincula da base material sócio-histórica. Ela possuía, portanto, uma encarnação material.

As concepções que consideravam a ideologia um corpo sem materialidade perderam força no início do século XX, surgindo, pois, uma concepção mais crítica que, associando a ideologia à linguagem (com base na teoria crítica⁴⁵), reivindicava que a linguagem e, por conseguinte a ideologia não fossem mais compreendidas enquanto fenômeno abstrato, mas

⁴⁵ O conceito de ideologia passa a ser revisitado pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, nas formulações realizadas por Habermas que, partindo das noções críticas de consciência e subjetividade, com base na crítica de Hegel à filosofia transcendental de Kant, analisa que a linguagem é o lugar de excelência para a expressão da ideologia. (MARCONDES, 2001, p. 125)

sim como elementos constitutivos da experiência humana, de suas relações vivenciadas com o mundo a partir da prática social concreta.

Segundo EAGLETON (1997, p. 172) “a primeira teoria semiótica da ideologia foi desenvolvida pelo filósofo soviético V. N. Voloshinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem (1929)*⁴⁶ – uma obra em que o autor audaciosamente proclama que ‘sem signos não há ideologia’”. Desse modo, numa superação crítica da conjuntura intelectual da época, a linguagem torna-se *locus* dos estudos de uma teoria materialista da ideologia, que passa a ser questionada e estudada enquanto *fenômeno discursivo e semiótico* que se materializa, não só, mas, prioritariamente, através dos signos lingüísticos que, por sua vez, têm seus significados e sentidos construídos socialmente.

Na multiplicidade de “*sotaques ideológicos*”, o signo é “*puxado de um lado para o outro*” por interesses sociais, que em disputas de interesses antagônicos promovem uma luta no nível dos signos e no âmbito da linguagem. O signo é, segundo o autor, criado por uma função ideológica. Em outros termos, entende-se que a linguagem e o poder mantêm entre si uma interseção constante e que o signo é a grande *arena de lutas de classes*. Segundo GRIGOLETTO (2005, p. 118):

Bakhtin critica a filosofia idealista e o psicologismo por situarem a **ideologia na consciência**⁴⁷. Para ele, a ideologia é social. O lugar do ideológico é o material social, particular de signos criados pelo homem. Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, isto é, na relação entre dois indivíduos, socialmente organizados. Por isso, deve ser explicada a partir do meio ideológico e social, só adquirindo forma e existência nos signos criados nesse meio.

Abrindo suas reflexões no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, podemos perceber que o **pensador russo**, mesmo sem encontrar apoio na literatura da época, se propõe a preencher, em parte, algumas lacunas dos estudos filosóficos da linguagem numa perspectiva marxista. No entanto, o autor reconhece humildemente, que:

Não se trata de uma análise marxista sistemática e definitiva dos problemas básicos da filosofia da linguagem. Tal análise só poderia resultar de um trabalho coletivo de fôlego. De nossa parte, tivemos que nos restringir à simples tarefa de esboçar orientações de base que uma reflexão aprofundada sobre a linguagem deveria seguir e os procedimentos metodológicos a partir dos quais essa reflexão deve estabelecer-se para abordar os problemas concretos da lingüística. (*idem*, 1992, p. 25)

⁴⁶ A obra “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” (Marxizm i filosofija iazyka. Osnovnye problemy v nauke o iazyke) foi publicada pela Editora Ressaca em Leningrado no ano de 1929, tendo como autor Valentin Nikolaevitch Voloshinov, parceiro de Bakhtin no Círculo.

⁴⁷ Grifo nosso.

No âmbito das discussões sobre as acepções do conceito de ideologia, tanto nas palavras pioneiras de Bakhtin, quanto nas do filósofo marxista, militante do PC francês, Louis Althusser, a ideologia não é elemento que paira sobre as consciências⁴⁸ sem se materializar. Nas palavras do russo, vê-se a força de seu argumento ao entender a ideologia enquanto fenômeno que se compreende não na abstração das idéias, mas na materialidade histórica dos acontecimentos, na *encarnação material* de práticas sociais concretas através do embate de poder no âmbito da própria linguagem, através dos signos e de suas *formações ideológicas*, entendidas e encarnadas também como universo da produção/ reprodução humana dita imaterial⁴⁹. O sistema semiótico preencheria assim o entremeio posto, na prática, entre a superestrutura e a infra-estrutura.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN, 1992, p. 31)

O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. (*idem*, 1992, p. 32)

Travando uma crítica ao psicologismo (postuladas pela psicologia interpretativa de Dilthey⁵⁰ e pela psicologia funcionalista), Bakhtin ressalta a natureza ideológica dos signos e enfatiza que a apropriação da ideologia coincide, como já foi dito, com a apropriação dos signos e essas apropriações passam, necessariamente, pela consciência sendo, portanto, psiquicamente assimilados. Ou seja, a ideologia e os signos são assimilados simultaneamente enquanto *signos internos* que se exteriorizam através de *signos externos*, por ocasião de eventos sociais intersubjetivos.

BAKHTIN (1992, p. 33) atesta que “*todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de*

⁴⁸ Esclarecendo um pouco mais esses argumentos, destaca-se a seguinte reflexão de Bakhtin: “*A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.*” (BAKHTIN, 1992, p. 35).

⁴⁹ Segundo essa teoria, os fenômenos ideológicos localizam-se na consciência que é subjetiva e individual. (BAKHTIN, 1992, p. 55).

⁵⁰ Embora Bakhtin tenha se valido da contraposição do conceito de *ciências do espírito* e *ciências naturais* de Dilthey, o pensador russo criticou incisivamente o psiquismo inerente ao raciocínio de Dilthey, para quem o psiquismo tem primazia sobre o mundo da cultura, primazia, portanto do psiquismo sobre a dimensão social. (FARACO, 1993,2001).

signos interiores e aí continua a viver (...)”. Assim, a construção da consciência e a produção das idéias do sujeito só são possíveis sob forma semiótica material, processos esses fundamentalmente localizados em âmbito social e histórico.

Em outros termos, nessa perspectiva, pode-se caracterizar a **ideologia** como sendo um fenômeno de linguagem que, a partir das ininterruptas interações sociais, ganha, através do signo verbal⁵¹, sentidos variados que aderem e assumem diferentes posições sociais. BAKHTIN (1992, p. 113), aprofundando suas reflexões sobre a relação palavra-enunciado-ideologia, afirma que “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*”.

As palavras são tecidas assim numa multiplicidade de fios/sentidos incalculáveis, que formam a base de determinado universo discursivo-ideológico de determinado grupo social organizado. Sendo assim, a linguagem, enquanto sistema compartilhado por diferentes grupos sociais, torna-se um poderoso veículo de conflitos ideológicos variados dentro de diferentes **contextos ideológicos**. Em suma, BAKHTIN (1988, p. 95) atesta que:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós **ressonâncias ideológicas**⁵² ou concernentes à vida.

2.2.2 - Alteridade e espaço dialógico: elementos constitutivos da linguagem e do discurso

Partindo de análises críticas do Racionalismo e do Estruturalismo, Bakhtin **busca** uma filosofia que vá além de traduzir os fenômenos de natureza humana em conceitos e leis universais (enquanto atos que só se explicam a partir de uma compreensão lógica, racional de classificações e generalizações). Bakhtin interessa-se, portanto, por uma forma de pensamento que também privilegie os atos únicos, singulares e irrepetíveis como elementos fundantes dos fenômenos da existência do ser humano.

⁵¹ Vale lembrar que BAKHTIN (1992, p. 33) entende que o *signo ideológico* pode ser mais facilmente percebido, no cotidiano, através do signo verbal. Entretanto considera que esse não é o único tipo de signo ideológico. O autor atesta que “*Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.*”.

⁵² Grifo nosso.

Bakhtin afirma que o ser humano toma para si uma responsabilidade por sua unicidade reconhecendo que sua unicidade se dá na ação do *eu* em relação ao *outro*. Não havendo, portanto, nenhuma possibilidade desse *eu* agir em seu ato individual sem considerar suas implicações no outro, elemento indispensável para a existência do *eu*.

Bakhtin compreende ainda que o *eu* e o *outro* têm, cada qual, um universo de valores específicos. Sendo assim, o mesmo mundo será valorado de forma diferenciada pelo *eu* e pelo *outro*. Conclui-se, pois, que é na **contraposição de valores** que os atos concretos se realizam e que, portanto, prescindir dessa posição singular, incessante e permanente dos atos humanos é questão crucial a ser considerada nas investigações científicas, sobretudo nas Ciências Humanas, nas chamadas “*Ciências do texto/Ciências do espírito*”, onde o texto⁵³ é considerado o “*dado primário*” a “*realidade imediata*” das Ciências Humanas, que a diferencia das Ciências Naturais.

Partindo dessa contraposição axiológica do *eu/outro* - eixo nuclear de seus pensamentos-, Bakhtin transpõe essas reflexões para seus estudos sobre linguagem através do conceito de **alteridade**. Segundo FARACO (2003), pode-se afirmar que o grande projeto intelectual do pensador russo foi exatamente a investigação da essencialidade da *alteridade na linguagem*. Nessa perspectiva, o *eu* perde o lugar de centro da enunciação que passa a ser compartilhado como o *outro*. Desse modo, ao perder o lugar central, **o sujeito não se fixa nem no eu nem no tu**, fixa-se, por assim dizer, no **espaço dialógico** que se instaura num movimento contínuo de vozes que se entrecruzam no momento da enunciação.

2.2.3 - Enunciado: unidade real da comunicação discursiva

Sinalizando que “*todos os diversos campos*⁵⁴ *da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem*”, BAKHTIN (2003) compreende que, ainda que o caráter e a forma do uso

⁵³ Em “*O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas*” BAKHTIN (2003, p. 307- 309) esclarece-nos de que por trás de cada texto sempre existirão dois pólos, a saber: o aspecto técnico, característico de um sistema da linguagem (que corresponde a tudo que é repetido e reproduzido no texto) e a individualidade, a singularidade do texto único, pólo que diferencia o *texto*, enquanto enunciado, do *texto* enquanto sistema (*nos limites da lingüística e da filologia*). Para o autor, o texto, é o que determina a diferença entre o objeto de pesquisa das ciências sociais das ciências naturais. Bakhtin afirma ainda que “*O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre o pensamento dos outros*”, assim só o texto pode ser o ponto de partida de qualquer disciplina em Ciências Humanas.

⁵⁴ A palavra *campo* é recorrente ao longo desta obra e está posta no sentido de campos da atividade humana que em certa medida abrigam, geram e constroem as relações materiais e interdiscursivas dos sujeitos. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

dessa linguagem se dêem de diferentes modos, isso não se traduz num obstáculo à unidade nacional do uso da língua. Partindo do princípio de que a língua se dá, sobretudo, na prática, em forma de *enunciados*, sejam esses orais ou verbais, e que quando esses apresentam em seu todo características (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e formas relativamente estáveis se traduzem em *gêneros do discurso*, o autor esclarece que os enunciados são definidos dentro de sua teoria enquanto *unidade real da comunicação discursiva*. Assim, está posta uma nítida diferenciação entre o que ele chama de unidade significativa da língua (palavra e orações) e o que intitula como unidade real da comunicação discursiva (enunciado). (BAKHTIN, 2003, p. 269). BAKHTIN **define o enunciado** “*como um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo*⁵⁵ *que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística*”. (*idem*, 2003, p. 24)

Assim, a língua efetua-se, necessariamente, em forma de enunciados que comportam sentidos, conteúdos e enfoques discursivo-interacionistas que pressupõem uma filiação a elos discursivos para além do contexto imediato. Para o autor “*cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados*”. (*idem*, 2003, p. 272).

Segundo BRAIT (2003), ao apontar para um contexto mais amplo, Bakhtin diferencia seu conceito de *interação* das demais conceituações do termo visto pelas concepções interacionistas⁵⁶ (que costumam priorizar a situação vivida e imediata como centro de produção e de atribuição de sentidos).

Ao conceber a interação num contexto mais amplo, o autor aponta para um conceito de *interdiscurso* que vislumbra a *história* e a *memória* como elementos ativos na produção e na atribuição de sentidos. Mesmo que esses elementos não estejam explicitados na situação imediata, quer seja num ato de fala determinado quer em outra cena de interação social, eles caracterizam-se como elementos interdiscursivos (elos discursivos) que atravessam o evento analisado.

Sendo atravessada pela memória e história, a significação dos enunciados associa-se, indelevelmente, a uma dimensão avaliativa, que expressará um posicionamento social igualmente valorativo. Desse modo, qualquer enunciado, na perspectiva bakhtiniana, será sempre ideológico. Vê-se assim que em nenhuma cena social há a possibilidade de se considerar um enunciado neutro. (FARACO, 2003, p. 46)

⁵⁵ Grifo nosso.

⁵⁶ Autora parece se referir à vertente lingüística: Análise da Interação, que é reconhecida por muitos autores como Análise do discurso de origem anglo-saxônica (MATENCIO, 2001, p. 47).

Entende-se, pois, que o enunciado, sendo unidade de comunicação e totalidade semântica que se dirige ao outro, expressa um dado valor e se refere a um posicionamento social que estará condicionado fortemente pela posição social e hierárquica ocupada pelos interlocutores no momento de enunciação. O enunciado é atravessado constantemente por uma orientação social, que terá como elemento predominante a situação em que o enunciado se constitui. Assim BAKHTIN (1992, p. 114) salienta que:

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

Com efeito, a orientação social é por assim dizer a força constitutiva que organiza o contexto, a situação e as condições reais da enunciação, determinando inclusive a forma estilística e a estrutura estritamente gramatical. Outros aspectos que devem ser considerados são: a expressão fônica (*entonação expressiva / acento apreciativo / tom valorativo*) e a disposição das palavras. Sobre isso BAKHTIN (2003, p. 290) afirma que:

Um dos meios de expressão da relação emocional valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra.

Além do destaque da entonação expressiva e da escolha das palavras como um fator relevante de identificação e constituição da orientação social do enunciado, há que se considerar outros aspectos relevantes que dão conta da natureza complexa do enunciado. Ainda segundo BAKHTIN (2003, p. 265):

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

Finalizando, pode-se concluir que, dentro desse quadro teórico, o sujeito e a língua se constituem socialmente nos processos interativos e de interlocuções concretas. A verdadeira essência da linguagem se dá no evento social da interação verbal ou extra-verbal que, por sua

vez, revela-se nos vários enunciados (unidades reais da cadeia verbal) postos nos diferentes contextos enunciativos historicamente situados.

Em oposição às categorias de análise da lingüística saussuriana (palavras e orações), Bakhtin apresenta o enunciado como sendo a nova categoria de análise de sua concepção renovada da linguagem. Assim, BAKHTIN (2003, p. 297; 1988, p. 89) atesta que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo.

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada (...). Ao se constituir na atmosfera do “já dito”⁵⁷, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

2.2.4 - O discurso no discurso: a palavra de outrem e a contrapalavra⁵⁸

O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem.
Bakhtin

Pensando em nosso *corpus*, um outro conceito bakhtiniano que aqui destacamos e que muito nos interessa é o *discurso de outrem*. Entendida como um elemento a ser examinado por ser essencial à fala humana e, portanto, essencial à análise de qualquer discurso, BAKHTIN (1998, p. 139) argumenta que “Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” e que “(...) entre todas as palavras pronunciadas no cotidiano não menos que a metade provém de outrem.”.

Ao aprofundar sua tese sobre os procedimentos de transmissão do *discurso de outrem*, o autor considera que tais procedimentos são muito variados e por mais preciso que o *discurso de outrem* possa parecer (ao ser incluído num determinado contexto de comunicação), esse sempre estará submetido a notáveis transformações de significados.

⁵⁷ Grifo nosso.

⁵⁸ A *contrapalavra* de Bakhtin “representa um trabalho do sujeito sobre a palavra do outro, sobre o dado.” (MUSSALIM, 2001, p. 243). Nossa hipótese é de que, a despeito da determinação e imposição exercida por determinadas formações discursivas na constituição do sentido, o sujeito “astuciosa e sutilmente” desenvolve novos sentidos sobre os sentidos dados, livrando-se assim do que ele acredita ser da ordem do *ideal* e não do *real*.

BAKHTIN (1998, p. 140) adverte-nos de que “*ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração desse discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolivelmente ao outro*”. Sendo assim, o sentido decorrente da transmissão desse discurso anterior está atrelado à *formação* e ao *enquadramento* do discurso de outrem expresso no ato dialógico e único do discurso proferido.

O pensador destaca também que no *discurso cotidiano*⁵⁹ as formas de transmissão da palavra de outrem são realizadas de modo prático. Nesse discurso, o significado transmitido só poderá ser bem apreciado ao se considerar quem falou, em que circunstâncias falou, quem presenciou o ato, que expressão tinha, que mímica utilizava e quais nuances de entonação tinha quem falava.

No entanto, para além desse enquadramento do discurso face-a-face no cotidiano, BAKHTIN (1998, p. 141) sinaliza e diferencia a *esfera do discurso cotidiano* da *esfera do discurso ideológico* ao acentuar que “*A compreensão e o julgamento cotidiano não separam a palavra da pessoa concreta do falante (o que é possível na esfera ideológica)*”⁶⁰.

A palavra de outrem apresenta uma relevância ainda maior quando se trata do processo de formação ideológica do homem. Nesse sentido, a palavra alheia define as bases ideológicas das ações do homem em relação ao mundo e ao seu comportamento.

Muito embora, ao tratar do *discurso citado* ou do *discurso de outrem*, BAKHTIN (2002, p. 145) tenha se detido na relação do *discurso direto* e no *discurso indireto livre* evocado no discurso de outrem, *o que aqui nos interessa, preponderantemente, são as características que as palavras de outrem assumem no discurso do sujeito, categorizadas por BAKHTIN (1998, p. 141) como palavra autoritária e palavra interiormente persuasiva.*

Na trilha da compreensão dessas duas categorias, o autor nos esclarece que a *palavra autoritária* embora careça de persuasão interior para colar a consciência, exige nosso reconhecimento e assimilação independente do grau de sua persuasão interior. É uma palavra encontrada de antemão. “*Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar*”. Ela “*aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão*”. Ela se refere, por

⁵⁹ Segundo BAKHTIN (1998, p. 141), no *discurso cotidiano* “*o sujeito que fala e a sua palavra servem como objeto de transmissão interessada de caráter prático, e não de representação. Este interesse prático determina também todas as formas de transmissão cotidiana da palavra de outrem e as transformações desta relacionadas com estas formas (...)*”.

⁶⁰ Entendemos que essas esferas a que Bakhtin se refere podem ser compreendidas nos níveis de interlocuções descritos por INDURSKY, a saber: *Interlocução enunciativa* (refere-se à cena enunciativa, a cena empírica) e *Interlocução discursiva* (refere-se ao “*cenário discursivo*”, relação sujeito com as formações discursivas). (INDURSKY, 1997 *apud* LEAL, 2006, p. 54).

exemplo, à palavra religiosa, política, moral, à palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc. Introduzir qualquer modificação de sentido nela é muito difícil. “*Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível.*”. Ela não pode ser representada, “*ela apenas é transmitida*”.

Já a *palavra interiormente persuasiva*, embora careça de autoridade, segundo BAKHTIN (1998, p. 143),

(...) não se submete a qualquer autoridade, com freqüência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade (...) Esta palavra é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realizam relativamente tarde.

A estrutura semântica da *palavra interiormente persuasiva* não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados (...) Tudo isso é muito importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar estes aspectos e nuances conduz à reificação da palavra, à extinção de seu *dialogismo natural*.

A *palavra interiormente persuasiva* não é uma simples repetição da palavra alheia, ela exerce uma influência e é reproduzida num contexto novo e em condições únicas. *A influência exercida pela palavra de outrem na formação da consciência individual não é um processo tranqüilo, é sim um processo complicado e de tensões, onde as diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo.*

BAKHTIN (1998, p. 148), curiosamente, revela-nos que as diversas formas de transmissão e de enquadramento das palavras alheias, representadas nas declarações dos personagens de Dostoievski, “*podem servir de excelentes modelos*” para a análise das palavras alheias em todas as esferas da vida e da criação ideológicas.

Assim, o autor identifica três planos possíveis assumidos pelas palavras de outrem: a) o plano da vida - “*a palavra do outro a meu respeito*”; b) o plano da ética – “*o julgamento do outro, o reconhecimento ou o não reconhecimento pelos outros*” e c) o plano ideológico – “*a visão de mundo dos personagens como um diálogo inacabado e interminável*”.

Sobre os diversos processos possíveis de transmissão e de enquadramento da palavra de outrem, Bakhtin aponta-nos para o peso da palavra do homem que fala (*palavra esta tensionada entre a voz da consciência e as outras vozes*) seja nas idéias, nos pensamentos representados e nos discursos éticos, jurídicos e políticos; seja na esfera do pensamento e da

palavra religiosa; seja no pensamento e no discurso das ciências naturais; seja no pensamento e discurso das ciências humanitárias⁶¹, seja no gênero discursivo retórico político e publicista.

Nesse sentido, Bakhtin ratifica sua tese central de que *a palavra, entendida enquanto enunciado, é a mola propulsora das análises dialógicas do discurso*, a *palavra de outrem* é essencial para os estudos referentes às análises em Ciências Humanas.

Ouve-se, no cotidiano, a cada passo, falar do sujeito que fala e daquilo que ele fala. Pode-se mesmo dizer: fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem - transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc. (BAKHTIN, 1998, p. 138)

2.3 - Análise de discurso: o dispositivo teórico de compreensão da natureza material dos sentidos no discurso

Traçando um maior entendimento da AD, enquanto quadro teórico que também possibilitou nossa pesquisa, objetivamos elucidar, inicialmente, aspectos relevantes que marcaram as rupturas, os deslocamentos e oposições desse dispositivo teórico de interpretação dos sentidos, definido como uma teoria materialista do discurso.

A AD é aqui compreendida como um quadro teórico que se desdobrou em diferentes perspectivas que possuem como marca identitária o rompimento com os estudos sobre a linguagem que eram feitos, prioritariamente, antes do seu surgimento. A AD é aqui entendida, pois, como um dispositivo teórico que não se propõe a uma genuína descrição, mas a uma crítica aos sentidos de evidência propostos até então pelos estudos de linguagem.

Apresentaremos, também, *os conceitos*, sobre os quais, em certa medida, nos apoiamos para as nossas análises, a saber: *formação ideológica, formação discursiva, formações imaginárias, interdiscurso, seqüências discursivas, matriz de sentidos*, entre outros que serão sinalizados e aprofundados adiante.

Embora os estudos da AD já tivessem sido iniciados em tempos anteriores⁶², firmaram-se como um novo campo do saber na conjuntura intelectual francesa⁶³ dos anos 60, ao propor

⁶¹ BAKHTIN (1998, p. 151) salienta que neste domínio, “o mais árido, o mais plano positivista não pode tratar a palavra de um modo neutro como uma coisa e aqui eu devo não apenas me referir à palavra, mas também falar com ela, a fim de penetrar no seu sentido dialógico, acessível apenas a uma cognição dialógica – que inclui tanto sua valorização como sua resposta”.

um novo objeto de pesquisa: *o discurso*. Segundo MAINGUENEAU (2004, p. 13) a AD não nasceu de um ato fundador, mas na convergência de movimentos progressivos no interior das ciências da linguagem que, com diferentes pressupostos, buscavam compreender a *significação social* das produções transfrásticas, orais ou escritas. Esse movimento se deu tanto na Europa, com os trabalhos inscritos na chamada escola francesa da Análise do Discurso, como nos Estados Unidos, com pesquisas inscritas na chamada escola inglesa da Análise Crítica do Discurso. Segundo o autor, no entanto, o grande centro de desenvolvimento da análise do discurso foi à França.

Na releitura e na conexão teórica de conceitos advindos da Lingüística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, o filósofo-lingüista Michel Pêcheux dá o [pontapé](#) inicial e configura as bases de um quadro teórico que, como já dissemos, tem como objeto de análise o *discurso*. Partindo dessa perspectiva teórica, ORLANDI (2002, p. 20) afirma que a AD é herdeira dessas três áreas de conhecimento, mas não o é de modo subserviente, posto que, segundo a autora, a AD:

Interroga a Lingüística pela historicidade que deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Desse modo, ao reler Frege⁶⁴, Marx via Althusser e Freud via Lacan, Pêcheux, propõe uma nova perspectiva para os estudos da linguagem que apontam na direção de uma conexão entre o *simbólico* e o *político*, entre a *língua* e o *ideológico*, entre as *práticas políticas* e as *práticas científicas*. Buscando diferenciar-se das demais teorias que também analisavam a linguagem numa perspectiva marxista, Pêcheux afirma que ao propor essas conexões não o fez sob as mesmas bases até então discutidas pela *sócio-lingüística marxista*⁶⁵ ou mesmo pelas bases da [teoria da enunciação](#).

⁶² Segundo ORLANDI (2002), MAINGUENEAU (1989) aponta que, considerando que existem, na literatura lingüística, diferentes acepções para o conceito *discurso*, pode-se dizer que foram os formalistas russos que pioneiramente trataram de estudos lingüísticos daquilo que viria a se chamar *discurso*.

⁶³ O movimento intelectual intitulado “*estruturalismo*”, que se desenvolveu particularmente na França dos anos 60, pode ser considerado uma tentativa anti-positivista contra a idéia de um *real* unívoco e a favor da idéia de vários sentidos e leituras para o *real*. O estruturalismo se propunha a “*colocar em posição de entender a presença de não-dito no interior do que é dito.*” Assim, deu-se o primeiro *entrecruzamento da linguagem e da história*. (PÊCHEUX, 1990, p. 43). Alguns dos eminentes representantes do estruturalismo francês foram Jean Paul Sartre e Michel Foucault.

⁶⁴ Friedrich FREGE (1848-1925) foi um matemático, lógico e filósofo alemão que, ao enveredar-se pelos estudos da linguagem, defendeu aspectos lingüísticos sob o ponto de vista da corrente logicista.

⁶⁵ No intuito de demarcar o espaço de seus estudos, o autor critica a teoria sócio-lingüística (PÊCHEUX, 1988, p. 25).

PÊCHEUX (1988) declara que, ao contrário dessas teorias, seu esforço de pesquisa sempre foi o de questionar as evidências teóricas fundadoras da **Semântica formalista** que vigorava em sua época ⁶⁶. A partir de algumas rupturas e de contestações a evidências **até então** incontestáveis, o filósofo-lingüista provoca deslocamentos e oposições que passam a pautar as bases de **sua teoria materialista** que inaugura a **Semântica numa perspectiva discursiva**.

A fim de esclarecer melhor as condições, o terreno e os objetivos de seus fundamentos teóricos, o autor destaca que, na época, os estudos lingüísticos se resumiam em três grandes correntes teóricas, que ora se opunham, ora de combinavam, ora se subordinavam, a saber: 1) lingüística *formalista-logicista* (desenvolvimento crítico do estruturalismo lingüístico); 2) lingüística *histórica* (variação e mudanças lingüísticas geo-etno-sócio-lingüística) e a 3) lingüística *da fala* (ou da enunciação). Sem pretender criar uma quarta tendência que eliminasse as três tendências apresentadas, PÊCHEUX (1988, p. 22) declara que:

É no interior desse trabalho que o presente estudo visa intervir, não para abrir a via mítica de uma quarta tendência que “resolveria” a contradição (!), mas para contribuir para o desenvolvimento dessa contradição sobre uma base material no interior do materialismo histórico.

Compreendendo que tanto a *lingüística formalista-logicista*, quanto a *lingüística histórica* ou mesmo a *lingüística da enunciação* atribuíam um sentido complementar aos aspectos históricos (relegando-os a simples fatores que influenciam a gênese da língua), Pêcheux aponta sua primeira grande fronteira com as referidas tendências. Segundo o autor, para além de influenciar os estudos lingüísticos, a referência à **História** é crucial para se entender a lingüística, as práticas lingüísticas e os estudos da linguagem.

Contrário às idéias de que as palavras carregam um sentido pré-fixado (em que os sentidos das palavras estão relacionados termo a termo), ou de que a **língua funciona como um instrumento informativo-comunicacional de sentido transparente**, ou mesmo de que o falante é fonte única do seu dizer, Pêcheux estrutura as bases de sua AD.

Para o filósofo-lingüista, aquilo que é tendencialmente *a mesma língua*, no sentido lingüístico do termo, opera com *vocabulários-sintaxe* que sugerem raciocínios antagônicos que são influenciados pela noção de relação de classes sociais e pela ideologia. Para a AD, **língua, história e ideologia são inseparáveis na constituição dos sentidos**.

⁶⁶ Segundo MALDIDIER (2003, p. 16), o projeto de Michel Pêcheux nasce na conjuntura dos anos de 1960, mas ele vai, progressivamente, amadurecendo, explicitando e retificando esse projeto. Esse percurso “*encontra em cheio a virada da conjuntura teórica que se avoluma na França a partir de 1975.*”

Assim, entende-se que a língua está necessariamente relacionada à exterioridade, a saber: as condições sócio-históricas e enunciativas de produção dos sentidos nela inscritos. Entende-se, pois, que esse exterior não é simplesmente o fora, mas o *interdiscurso*. ORLANDI (2002, p. 30) afirma que e em AD “*os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas nas relações com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só*”⁶⁷ *das intenções dos sujeitos*”.

2.3.1 - O discurso: a materialidade por detrás da unidade da língua

Na constituição de seu arcabouço teórico-analítico a AD localiza seu objeto de análise num pólo situado *fora da dicotomia língua/fala*. Definindo-se como um *terceiro elemento*, o *discurso é tomado enquanto um conceito teórico, objeto histórico que se manifesta na materialidade da língua*⁶⁸, *na discursividade inscrita no texto*. Aqui discurso é entendido como *efeito de sentido* (e não transmissão de mensagens) entre interlocutores. No discurso, língua e ideologia se articulam.

Dito de outro modo, o discurso em AD é um conceito que traduz o reconhecimento de que a linguagem *não deve* ser compreendida como fenômeno apenas de *língua, enquanto estrutura sistemática e ideologicamente neutra*, mas sim como um fenômeno a ser compreendido pela discursividade, pela materialidade que se inscreve na língua e que constitui os sentidos existentes para além dessa língua imanente. Sintetizando, ORLANDI (2006, p. 17) afirma que “*O discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso.*”.

⁶⁷ Ainda que a AD não considere como determinante a intenção do sujeito na interação verbal e na constituição dos sentidos, privilegiando, em detrimento dessa, o seu condicionamento ideológico que predetermina o seu dizer, notamos que aqui Orlandi considera que os sentidos não dependem “só” da intenção do sujeito. Sendo assim, compreende-se, pois, que, em certa medida, também para a AD eles dependem sim das intenções dos sujeitos, ainda que essas sejam reguladas pelo contexto “amplo” de produção dos sentidos. Cabe salientar que o entendimento diferenciado da intenção do sujeito na constituição dos sentidos no momento mesmo da interação discursiva é, entre outras, uma das diferenças entre a AD e os pressupostos bakhtinianos.

⁶⁸ Para GREGOLIN (2001, p. 02), o *discurso* é um objeto de análise “*que não é o dado empírico, que é diferente de enunciado, que é diferente de texto, que coloca o lingüístico em articulação com a história. Assim, desde a sua fundação, na análise do discurso derivada de Pêcheux, o discurso é entendido como um conceito que não se confunde com o discurso empírico de um sujeito (parole saussureana), nem com o texto (o discurso não está na manifestação de seus encaixamentos; sendo um processo, é preciso desconstruir a discursividade para enxergá-lo), nem com a função comunicacional (contra a vulgata da “teoria da comunicação” jakobsoniana, que pensa o emissor e o receptor como sujeitos empíricos.). (...) o discurso é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui.*”.

Assim, entende-se que a discursividade que produz sentidos num texto é acionada pelas condições de produção desse enunciado, pela memória⁶⁹ e pela exterioridade inscrita nesse texto. A AD não faz referência às condições de produções de sentidos do discurso numa perspectiva restrita de contexto (contexto imediato da produção), mas num sentido *lato*, referindo-se, pois, ao tecido histórico-social, a um contexto sócio-histórico e ideológico. Aqui o processo social da linguagem é visto como uma complexidade que é lingüística e ao mesmo tempo histórica. Não se pode prescindir da língua, mas essa não se restringe às suas regras históricas, imanentes, ela está sim intimamente ligada à ideologia⁷⁰. Para Orlandi este é o ponto forte da teoria

(...) ter discutido o modo mesmo como se define e como funciona a ideologia, colocando o discurso como o lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade da língua. (ORLANDI, *In*: MALDIDIER, 2003, p. 12).

PÊCHEUX (1988, p. 179) nota ainda que “*o discurso só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade lingüística*”.

Em síntese, pode-se definir o discurso como sendo o objeto teórico pelo qual é possível compreender a relação da língua com a história, explicando, pois os processos de produção dos sentidos e os *efeitos de sentidos* nas interlocuções estabelecidas.

Vale destacar, no entanto, que, como bem nos lembra MALDIDIER (2003, p. 24), “*o discurso não se dá na evidência desses encadeamentos; é preciso desconstruir a discursividade para tentar apreendê-lo*”.

2.3.2 - Matrizes dos sentidos: Formações Ideológicas e Formações Discursivas

⁶⁹ Aqui tomamos o sentido de memória nos termos apresentados por GREGOLIN (2001, p. 09) “*a memória como uma série sócio-histórica de vestígios legíveis que compõem trajetos de sentidos*”.

⁷⁰ O conceito de ideologia tem um caráter constitutivo para a AD. Sua base conceitual é a que foi preconizada por Althusser, que a entende como as representações que os seres humanos elaboram ao se vincularem às relações e às condições reais de produção e existência sociais, em que, a partir dessas relações, os sujeitos tornam-se sujeitos sociais. Mais do que representações da realidade, a ideologia diz respeito às relações imaginárias dos indivíduos *com* suas condições de existência. Althusser entende, ainda, que a ideologia não se origina a partir dos sujeitos, mas que interpela o indivíduo em sujeito. Pode-se afirmar que a ideologia assujeita o sujeito.

Retomando as discussões sobre o funcionamento e a *noção de ideologia*⁷¹, PÊCHEUX (1988, p. 25) aponta questões cruciais a respeito das divisões *discursivas por detrás da unidade da língua* e chama a atenção, por exemplo, para as diferentes funções assumidas pela língua em espaços de diferentes ordens na formação social capitalista.

Ao tratar do caráter material do sentido, da materialidade do discurso e entendendo que *os sentidos* das palavras e dos enunciados não trazem, em si, um sentido único⁷², mas que esses se constituem na relação (de dependência) dessa palavra/enunciado com sua exterioridade, PÊCHEUX (1988, p. 160) assegura que *os sentidos* estão atrelados, indelevelmente, ao “*todo complexo das formações ideológicas*”⁷³ que o constituíram e que já estavam pré-configuradas. Conclui-se, pois, que *o sentido* nasce de relações interdiscursivas e *não há, a priori, uma essência de sentido*. Esse sentido se constitui sim em relação a um conjunto de formações discursivas que por sua vez estão atreladas às formações ideológicas. Entende-se, pois que não há um *sentido* fixo ele é movente e *disperso*. Os sentidos a que já não temos acesso e que “*falam*” em nós são o próprio *interdiscurso*. (ORLANDI, 2002, p. 38).

Desse modo, ao reformular a noção introduzida por Foucault de *formação discursiva* enquanto projeção na linguagem das *formações ideológicas (visão de mundo que cada ser humano possui da realidade)*, o autor defende duas teses: a) os sentidos não existem “*em si mesmos*”, mas se constituem, são *determinados* (palavras do autor) “*pelos posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidos (isto é reproduzidas)*”; b) as palavras, as expressões etc. são determinadas e mudam de sentido “*segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*”.

Sendo assim, *o sentido* se constitui em referência a uma dada *formação discursiva* que no dizer de INDUSKY (2000, p. 71) “*corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito*”. Em outros termos, a *formação discursiva* diz respeito àquilo que numa dada conjuntura “*pode e deve ser dito*” a partir de um determinado lugar

⁷¹ No dizer de ORLANDI (2002), a ideologia aqui se refere *as chamadas evidências que estão sempre já-lá..* Nas palavras de MARIANI (1998, p. 25) na AD francesa não há a idéia de ideologia como mascaramento ou ocultação da realidade, mas sim a idéia de ideologia como “*um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, natural para ele enunciar daquele jeito*”. Sabe-se, pois, que essa noção foi reterritorializada em AD a partir da releitura da teoria de ideologia do filósofo marxista Althusser, que se referiu a ideologia como sendo a relação imaginária dos indivíduos com sua própria existência. Segundo Althusser, a ideologia está ligada ao inconsciente pelo viés da interpelação dos indivíduos em Sujeitos. (ALTHUSSER, 1985, p. 41)

⁷² Como defendeu a escola de Port-Royal e seus seguidores com a gramática universal.

⁷³ Em outro momento o autor se refere “*ao todo complexo com dominante*” como sendo o *interdiscurso*.

social, articulando e impondo, pois “*sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa*” o que pensar. Para MUSSALIM (2001, p. 119)

Uma FD, portanto, é constituída por um **sistema de paráfrases**, já que é um espaço onde enunciados são retomados e reformulados sempre ‘num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade’.

Claro está, portanto, que a **formação discursiva** é o lugar de constituição *provisória* dos sentidos, traduzindo-se em “*matriz=geratriz*” dos sentidos. Segundo PÊCHEUX (1997, p. 169):

(...) o ‘sentido’ de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos).

Ainda sobre isso, vale ressaltar que a relação que se estabelece entre o sentido, a formação ideológica e a formação discursiva não é uma relação biunívoca. Ou seja, não se defende que haja uma relação de causa e efeito ou de sentido único, que se constituiu a partir de uma única formação discursiva, que por sua vez se constituiu a partir de uma única formação ideológica. A esse respeito, Pêcheux adverte-nos que é justamente o contrário, **o sentido** se constitui num **processo discursivo**, num sistema de relações de substituições, de paráfrases e de sinomínias que funcionam entre os elementos lingüísticos em uma formação discursiva dada.

O sentido, por assim dizer, sofre deslocamentos de uma formação discursiva para outra e, ao mesmo tempo, pode remeter-se a diferentes formações ideológicas. PÊCHEUX (1988, p. 161) define essa relação como sendo uma lei de “*desigualdade-contradição-subordinação*”.

A partir dessas reflexões, o autor avança e insere sua segunda tese, afirmando que, a despeito das relações que se estabeleçam, **a formação discursiva** dissimula e mascara uma pretensa transparência de sentidos. Na realidade essa transparência e evidência de sentidos estão em dependência com o “*todo complexo com dominante*” (o interdiscurso) das

formações discursivas, “*intrincadas*⁷⁴ *no complexo das formações ideológicas.*” (*idem*, 1988, p. 162).

⁷⁴ Aqui o autor refere-se à idéia de que diferentes sentidos podem estar sendo empregados e pertencerem a diferentes e concomitantemente *formações discursivas*, que por sua vez podem se filiar as diferentes *formações*

Compreende-se, pois, que o **sentido do discurso** se constituiu a partir do **interdiscurso** (todo dizer já dito e esquecido e que determina o que dizemos), da determinação histórica, da materialidade dos lugares e posições de que dispõem os sujeitos. Assim, conclui-se que **os sentidos e os sujeitos** são constituídos historicamente em dependência das diferentes formas sociais a que estão dispostos. Convém notar, ainda, que na relação do discurso com o *“todo complexo com dominante”*⁷⁵ são produzidos diferentes efeitos de sentido⁷⁶.

Isso posto, ressaltamos que se buscou compreender, em nossas análises, o processo de construção dos sentidos presentes no discurso dos professores a respeito do ensino do língua materna, analisando, sobretudo, os mecanismos de funcionamento discursivo, no que dizia respeito, principalmente, às evidências de sentidos (que fornecem a cada sujeito sua realidade como evidência, com significações percebidas, aceitas e experimentadas), à sustentação e articulação do discurso (relação do discurso sobre o discurso, garantindo o chamado *fio do discurso*), à manutenção/estabilização, às rupturas e possíveis deslizamentos de sentidos que se constituíram, historicamente, frente aos sentidos dominantes dos discursos de autoridade. Interessamo-nos ainda verificar os possíveis **movimentos de resistência**⁷⁷ do discurso dos professores em relação aos sentidos pré-determinados.

2.3.3 - O contexto de produção de sentidos, formações imaginárias e os jogos de imagens.

Inicialmente podemos afirmar que na AD o conceito de condições de produção do discurso dialoga diretamente com o princípio de condições de produção econômica sinalizadas pelo materialismo histórico. Ao pressupor em sua base epistemológica princípios do materialismo, verificamos que a AD marca sua especificidade diante de outros estudos discursivos referindo-se a um discurso produzido a partir da atividade humana e da produção simbólica da própria existência humana.

ideológicas. Embora se compreenda que o “domínio do pensamento” se constitui a partir de uma dada conjuntura sócio-histórica, há que se ter em conta que essa relação não se dá mecanicamente entre uma superestrutura espelho de uma infra-estrutura (como defende o marxismo vulgar), a idéia aqui posta é a de que o que há na materialidade histórica (nas relações sociais de produção) é a convivência de processos contraditórios, dialéticos (materialismo dialético).

⁷⁵ Em ORLANDI (2002, p. 33; 2006, p. 18) “O conjunto de formações discursivas, por sua vez, forma um complexo com dominante. Esse complexo com dominante das formações discursivas é o que chamamos *interdiscurso*, que também está afetado pelo complexo de formações ideológicas.”

⁷⁶ Em MAINGUENEAU (2004, p. 79) a noção de *efeito de sentido* sempre esteve ligada à noção de discurso conforme a teoria em que ela se inscreve. Aqui a empregamos enquanto noção que se refere aos resultados de valores atribuídos pelo discurso ao significado em língua.

⁷⁷ Resistência essa entendida como um deslocamento de sentido esperado (MARIANI, 1998, p. 26).

Aqui o discurso (construção teórica) é determinado pela conjuntura sócio-histórica de sua produção. Em outros termos, pode-se afirmar que para a AD a produção de sentidos em linguagem é indissociável das condições que geraram esses sentidos. Ou seja, o que determina os sentidos ou efeitos de sentidos do discurso são as suas condições de produção sócio-histórica.

ORLANDI (2002, p. 30) destaca que as condições de produção se referem fundamentalmente às relações entre o *sujeito*, à *situação* e a *memória*. Segundo a autora, podemos considerar essas condições num “*sentido estrito*” ou “*específico*”⁷⁸ (quando referimo-nos às circunstâncias da enunciação num contexto imediato) ou em “*sentido amplo*” ou “*gerais*” (quando tomadas num sentido sócio-histórico e ideológico). **Claro está, pois**, que para a AD essas condições de produção referem-se sempre a um *sentido amplo*.

Embora as condições de produção determinem o discurso, não se pode dizer que o discurso seja previsível uma vez que traçadas as suas condições de produção. **O discurso é movimento e também equívoco**. TFOUNI (2006, p. 128) alertando-nos de que:

(...) deve ficar claro que as condições de produção não são aquelas de que a antropologia ou a sociologia fala. Para elas, o discurso de um trabalhador, por exemplo, reflete exatamente o pensamento de um trabalhador.

Na seqüência, o autor entende que se partirmos do pressuposto de causa e efeito entre o sujeito histórico, materialmente dado e sua relação com os discursos historicamente produzidos - como referência da posição discursiva desse sujeito frente aos discursos produzidos -, incorreremos numa análise “*sociologizante*”. O que, por assim dizer, acarretaria uma análise limitada, em que, numa perspectiva restrita, não se poderia eliminar da análise as duas ilusões/esquecimentos mencionadas por PÊCHEUX (1997, p. 85), a saber: a de que o sujeito é fonte do sentido (fonte originária do seu dizer) e a de que ao enunciar há uma transparência dos sentidos.

Ainda sobre os elementos estruturais das condições de produção que marcam a especificidade da AD, está o fato de que o contexto sócio-histórico de que se fala não se trata de um apêndice, que pode ou não ser considerado. Esse contexto constitui parte vital do sentido do discurso, sem o qual não se podem compreender os sentidos possíveis de determinado processo discursivo. (MUSSALIM, 2001, p. 136).

⁷⁸ No dizer de LAGAZZI (1988, p. 61).

Um outro elemento relevante a ser considerado sobre as condições de produção de sentidos de um discurso são as *formações imaginárias* que os interlocutores projetam ao longo da constituição desse discurso. Segundo GRIGOLETTO (2005, p. 121):

As condições de produção entram na cena da abordagem do discurso como elementos que trazem questões da exterioridade e das formações imaginárias para a constituição do discurso. As condições de produção remetem a lugares determinados na estrutura de uma formação social, e as **relações de força**⁷⁹ entre esses lugares sociais encontram-se representadas por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o locutor e o interlocutor atribuem a si e ao outro.

Assim sendo, todo processo discursivo pressupõe a existência de formações imaginárias. Quando o sujeito elabora o “*seu*” discurso, ele, sem ter plena consciência desse processo, representa, de maneira imaginária, as condições e os lugares sócio-históricos dos interlocutores projetando-os na constituição de seu discurso. É o chamado *Jogo de imagem do discurso*. Cabe dizer que os *jogos de imagens* estabelecem, por assim dizer, as condições finais de produção do discurso. Assim, segundo a AD, o que entra em jogo são as formações imaginárias constituídas nos processos discursivos que definem os lugares que os interlocutores atribuem a si e aos outros num jogo de antecipação de imagens. Aqui o discurso é “*en-formado pelo imaginário*” (ORLANDI, 2003, p. 16). Nas palavras de PÊCHEUX (1997, p. 82):

(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, **a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro**⁸⁰. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acrescentemos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar.”.

Em conclusão, entende-se, que os *jogos de imagens*⁸¹ conduzem, por assim dizer, a lugares determinados na estrutura da formação social impondo posições discursivas ao sujeito sobre “*aquilo que o sujeito pode/deve ou não dizer, a partir do lugar que ocupa e das*

⁷⁹ Grifo nosso.

⁸⁰ Grifo nosso.

⁸¹ Abordando aspecto semelhante, BAKHTIN (1998, p. 87) diz que a imagem do objeto pode penetrar no jogo dialógico de interações verbais. Podemos dizer, ainda, que aqui estão em jogo as elaborações imaginárias das posições ocupadas por quem fala, da onde fala, o que fala, porque fala, a quem fala, em que circunstâncias fala.

representações que faz ao enunciar”. Cabe salientar que esse jogo de antecipações e projeções de imagens não é preestabelecido antes que o sujeito enuncie o discurso, mas que se constitui à medida que se constitui o próprio discurso.

Conclui-se, pois, que ao recusar a concepção de linguagem enquanto **instrumento informativo-comunicacional** que toma como base uma linguagem de sentido transparente e sem equívocos, a AD aponta na direção não só da importância de se considerar o contexto sócio-histórico da língua, como também da necessidade de se reconsiderar outros elementos constitutivos da linguagem e mais especificamente do discurso.

2.3.4 - O sujeito do discurso e as posições discursivas do sujeito

Para além das teorias que anunciavam a presença de um sujeito passivo, totalmente consciente, independente e livre⁸², numa relação que prevê apenas um funcionamento lógico-lingüístico da transmissão de uma mensagem entre falantes, locutores e emissores, a AD defende que o sujeito do discurso é duplamente afetado e constituído não só pela ideologia, mas também pelo **inconsciente**⁸³. Assim, ao propor uma articulação entre ideologia e inconsciente a AD recoloca o papel do sujeito nos estudos da linguagem.

Como já tratamos, em AD o sujeito não é fonte originária do seu dizer, ele é **assujeitado**⁸⁴, um indivíduo que interpelado pela ideologia torna-se sujeito de seu discurso. Somos, assim, interpelados pelos sistemas culturais dos quais fazemos parte.

Resgatando as reflexões feitas por Althusser⁸⁵ (sobre as relações entre ideologia - instituições e, principalmente, sobre seus mecanismos de sujeição⁸⁶), Pêcheux introduz uma

⁸² A esse respeito, vale ressaltar que o *subjetivismo idealista* defende que o enunciado é um ato do sujeito. Está no sujeito a origem dos sentidos do seu dizer.

⁸³ O inconsciente aqui é analisado, segundo a teoria lacaniana, como sendo estruturado pela linguagem.

⁸⁴ Embora, para POSSENTI (2002, p. 79;123), o sujeito não possa ser tomado simplesmente como um *sujeito assujeitado*. Segundo o autor, “(...) *ele é mesmo assim, um usuário dos produtos (e dos discursos), não apenas seu consumidor*”.

⁸⁵ Louis Althusser, ao defender a tese de que “*a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos*” (no livro: *Aparelhos ideológicos do estado*, 1985, p. 93), abre o precedente teórico para as elaborações de Pêcheux sobre o mecanismo de assujeitamento do *sujeito do discurso*.

noção pilar da AD francesa: a “*forma-sujeito do discurso*”, a “*posição-sujeito*” ou ainda “*posição discursiva do sujeito*”. A categoria *sujeito do discurso* tem, portanto, uma importância emblemática para esse dispositivo teórico.

Rompendo com o conceito vigente de um sujeito absolutamente consciente de seu discurso e ressaltando a tese da *evidência do sujeito*⁸⁷, Pêcheux compreende que o sujeito do discurso afetado pela ideologia não domina totalmente o mecanismo de seu discurso. Esse sujeito só tem acesso a parte do que diz. Em síntese o sujeito da AD é lingüístico-histórico, constituído pelo esquecimento⁸⁸.

Em outros termos, o sujeito da AD **não possui** um pensamento **totalmente** livre e independente, o sujeito não é fonte originária do seu discurso, ele está sim assujeitado a forças materiais que o constituíram em sujeito. Para o autor, as *evidências do sujeito* assim como a tese da *evidência do sentido* não passam de efeitos ideológicos. **Sujeito e sentido se constituem mutuamente**. Aqui o sujeito é visto como o **lugar de significação** que só pode ser compreendido de acordo com sua historicidade

Assim, sob o lugar social e de sua identificação com uma norma “*identificadora*” da sociedade, o sujeito tem a ilusão do controle do seu dizer e, por sua vez, do sentido do seu discurso. PÊCHEUX (1988, p. 163) é mais específico ainda ao afirmar que:

(...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Valendo-se dessa compreensão, o autor entende que esse movimento de identificação e de subjetivação do sujeito aponta para a ligação do seu discurso com uma ideologia já posta, a uma dada formação ideológica que está em conexão com uma dada formação discursiva, a um “*pré-construído*”, a um interdiscurso ou ainda ao “*sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade.*” Em outros termos, e ainda com as próprias palavras Pêcheux, a um “*todo complexo de formações*

⁸⁶ *Sujeição* refere-se aqui a um conceito apontado por Althusser sobre o mecanismo ideológico básico de duplo efeito em que o agente social *se reconhece como sujeito* ao se sujeitar a um *Sujeito absoluto*. (ALTHUSSER, 1985)

⁸⁷ Tese defendida por ALTHUSSER (1985, p. 43 e 47).

⁸⁸ Neste ponto, Pêcheux, ao valer-se dos conceitos da psicanálise de Lacan, compreende que os mecanismos que governam o assujeitamento do indivíduo ao *Outro* são apagados/esquecidos pelo sujeito. O autor propõe a tese dos dois esquecimentos: o esquecimento número um e o esquecimento número dois (PÊCHEUX, 1988, p. 175).

discursivas com dominante”, isto é, a uma formação discursiva dominante entre outras formações secundárias.

Assim cabe ressaltar que na AD “*o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva.*” (ORLANDI, 2002, p. 83). Em outras palavras, equivale dizer que a formação discursiva fornece, impõe a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como sujeito de seu discurso, “*sujeito falante*”.

Esse sujeito do discurso identifica-se com a forma-sujeito⁸⁹, enquanto sujeito histórico. Sobre isso INDURSKY (2000, p. 72) sinaliza que “*Pode-se, pois, afirmar que é a forma-sujeito que regula o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1988, p. 160), o que não pode ser dito e também o que pode mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada formação discursiva.*”. Ainda segundo a autora:

Como se vê, nesse ponto da teoria só há espaço para a identificação plena que conduz à homogeneidade da formação discursiva e da própria forma-sujeito. Entretanto, em outro capítulo dessa mesma obra, Pêcheux introduz o que chamou de *modalidades*⁹⁰ das *tomadas de posição*, as quais de alguma forma, relativizam esse retorno ao mesmo e essa *reduplicação da identificação* até aqui privilegiados. (*idem*, 2000, p. 72)

Convém notar, portanto, que as marcas lingüísticas, a materialidade do texto e o enunciado nos dão pistas sobre a produção dos sentidos e as posições assumidas pelos sujeitos do discurso. O que temos em vista será aclarado pelas subseqüentes análises de nosso *corpus* que se constituiu a partir da rede de interações verbais empreendidas pelos professores do 2º ciclo do ensino fundamental, na oportunidade da realização de grupos focais e pelos discursos publicados de autoridades sobre a temática aqui tratada. Assim, nos propomos a uma análise dialógica dos discursos docentes e de autoridade, tomados aqui através das seqüências discursivas e dos enunciados produzidos.

3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.
Antônio Machado

⁸⁹ Pêcheux, valendo-se do conceito de *forma-sujeito* de ALTHUSSER (1985 - [1918]), estabelece seu conceito de *forma-sujeito do discurso*.

⁹⁰ A tomada de posição nas diferentes modalidades acima descritas conduzem à identificação, contra-identificação e a desidentificação em relação à forma-sujeito dominante. (INDURSKY, 2000, p. 72)

Coerentemente com o quadro teórico aqui apresentado, optamos pelo enfoque metodológico de cunho qualitativo por entendermos que este possibilitará uma melhor compreensão dos *sentidos* atribuídos pelos professores ao ensino da língua materna, uma vez que tal enfoque privilegia o ponto de vista dos próprios sujeitos implicados no contexto da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Compreendendo o cotidiano escolar como espaço de interação social dinâmico e marcado por uma vitalidade latente em direção a tensões e decisões permanentes, a metodologia qualitativa também se mostrou apropriada uma vez que, nas palavras de MARTINS (2004, p. 289), ela:

(...) privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizando pela heterodoxia no momento de análise.

Sabendo ainda que nenhuma compreensão é possível fora da situação real de interação, pretende-se analisar a complexidade dos sentidos atribuídos ao ensino da língua, problematizando-o a partir das tensões, negociações e decisões vivenciadas pelos professores em seu cotidiano escolar, por assim dizer: no próprio *chão da escola*.

Cremos que, ao optarmos por esta metodologia, estávamos aptos a trilhar por um estudo onde o ambiente natural, o contexto, o processo e o significado dos dados *falaram* muito nas análises realizadas. Acreditamos, assim, que a investigação qualitativa possibilitou-nos o estabelecimento de estratégias e procedimentos que levassem em consideração as experiências dos participantes sob os seus pontos de vista possíveis, num processo onde não se perdeu de vista que pesquisador e pesquisado situavam-se e estavam emoldurados por um contexto sócio-histórico específico.

Trata-se, portanto, de um estudo que, entre outros aspectos, tomará por base os discursos sobre a prática pedagógica enquanto cenário de elaboração, produção e deslizamento de sentidos e saberes docente, ou seja, enquanto parte do cenário das condições de produção discursivas desses professores pesquisados.

Isso posto, cumpre notar que nossa pesquisa foi organizada a partir de três grandes momentos. No primeiro, elegemos um *corpus* discursivo, de *arquivo*, tomando como base produções de autores consagrados ⁹¹ que, como já tratamos anteriormente, compõem o que aqui estamos denominando de *discursos de autoridade* representativos das décadas de 80 e

⁹¹ POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996; SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização*. In: *Revista Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.º. 25, fevereiro de 1985; GERALDI, João W. (Org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003; SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado ao GT Alfabetização, leitura e Escrita, 26ª. Reunião Anual da ANPED: Poços de Caldas, out./2003.

90. Nesta etapa da pesquisa, buscamos compreender e definir, na dispersão temática das formações discursivas empreendidas, os aspectos e sentidos dominantes sobre o ensino da língua materna nas escolas brasileiras que definiria nosso *espaço discursivo* de análise. Tivemos o cuidado de não perder de vista os tons valorativos, os elos discursivos e o enquadramento histórico-ideológico marcados por esses discursos.

Lembramos que, embora essa pesquisa não tenha como objetivo primeiro o discurso de autoridade e sim o discurso docente, não poderíamos deixar de analisá-lo (o discurso de autoridade) uma vez que, segundo nosso quadro teórico-metodológico, todo o dizer tem uma direção significativa determinada pelas relações de poder que se estabelecem entre esse dizer e o que o antecede. Dito de outro modo, entende-se que o discurso (enquanto enunciado, fenômeno complexo e *multiplanar*) do professor deve ser compreendido como um elo na cadeia da comunicação discursiva referente ao tema analisado.

Nesse sentido, compreendemos que não seria possível analisarmos o discurso docente isoladamente, sem considerar, sobretudo, sua relação com outros enunciados direta ou indiretamente vinculados e acolhidos por ele. Não poderíamos analisá-lo, portanto, desconsiderando enunciados investidos de autoridade que o antecederam, desconsiderando, assim, elos precedentes marcantes nessa cadeia discursiva. Como bem nos lembra BAKHTIN (2003, p. 300): *“O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. (...) O falante não é um Adão bíblico, só relacionando com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.”*

Dito isso, esclarecemos que foi nosso propósito inicial analisar os sentidos sobre o ensino da língua materna inscritos nos *discursos de autoridade* para, posteriormente, compreendendo também os discursos docentes, estabelecermos as relações possíveis entre esses dois processos discursivos.

No segundo momento, o trabalho de campo foi organizado de modo a termos acesso, a partir de diferentes situações e instrumentos propostos, a um *corpus* significativo para os nossos propósitos. Para tanto, este momento comportou duas etapas, que nos permitiram um acesso a diferentes ângulos do nosso objeto de estudo, a saber: i) **Na primeira**, constituímos um *corpus* de análise captado a partir da prática discursiva viva dos professores no cotidiano escolar. Para tanto, realizamos, no período de agosto a dezembro de 2007, dois **grupos focais** (GFs) em cada uma das duas escolas-campo. Os quatro GFs foram gravados em áudio e transcritos na medida que foram sendo realizados; ii) **Na segunda** etapa do trabalho de campo, aplicamos um **questionário (apêndice nº.4)** elaborado com o objetivo de identificar os

professores e acessar questões específicas relacionadas ao tema da pesquisa, bem como delinear características gerais do grupo pesquisado. Para tanto, as questões foram organizadas em torno de três eixos: dados pessoais, dados profissionais e aspectos sobre o trabalho docente e experiências. Finalmente, cabe ressaltar que, ao longo das duas etapas do trabalho de campo, um outro procedimento utilizado foi à geração de **notas de campo**.

No **terceiro momento** da pesquisa, cuidamos de analisar os discursos dos professores a partir de **dispositivos analíticos** que foram sendo revelados com maior intensidade nas pré-análises e no entrecruzamento das formações discursivas aqui recortadas. Assim, no universo dos discursos captados, **buscamos compreender** os sentidos atribuídos pelos professores ao ensino da língua materna a partir, inicialmente, das **formações imaginárias** que esses professores apresentavam sobre: **a) o professor; b) o professor de língua portuguesa; c) o aprendiz da língua materna; d) a língua e, finalmente, e) o ensino da língua materna na escola.**

Isso implicou, então, na compreensão das vozes que se **deixavam** ouvir⁹² nesses discursos, as posições discursivas assumidas, bem como seus lugares enunciativos. Observamos ainda, a partir das situações de interlocução estabelecidas nos GFs, as marcas que **sinalizavam** as filiações e deslocamentos de sentidos desses discursos em relação aos discursos de autoridade.

Isso posto, vale destacar novamente que, através do método dialógico discursivo, a presente pesquisa buscou, numa perspectiva abrangente, realizar um estudo teórico-empírico sobre o ensino da língua materna **nos anos iniciais de escolarização** e, em termos específicos:

- i) Compreender os sentidos que os professores atribuem e expressam sobre o ensino da língua materna no contexto escolar do ensino fundamental;
- ii) Identificar de que forma as recentes formações discursivas de autoridade estão presentes nas formações discursivas cotidianas (instaladas, como poderíamos compreender, na *Ideologia do Cotidiano*⁹³) dos professores sobre esse ensino;

⁹² Segundo AMORIM (2001), há, no interior das enunciações, vozes que se deixam ouvir e vozes que se calam.

⁹³ BAKHTIN (1998, p. 141-238) entende que a *Ideologia oficial* e a *Ideologia do cotidiano* formam um contexto ideológico complexo. Para o pensador, a *Ideologia do cotidiano* é aquela visão de ordem de mundo ou interpretações da realidade social e natural que tem seu nascedouro nos sistemas de referência próximos às condições de produção e reprodução da vida. Ela emerge nos encontros casuais e eventuais. (MIOTELLO, 2005, p. 168). Em outros termos, poderíamos dizer que ela se refere ao conjunto de sensações, pontos de vista e expressões cotidianas. Por outro lado, a *Ideologia Oficial* é aquela relativamente predominante e que prevê a instalação de uma concepção de produção de mundo mais próxima da estabilidade. O que em Gramsci seria o equivalente a *Ideologia historicamente orgânica* e *ideologia arbitrária* ambas entrecruzadas a *ideologia* entendida como “*todo o conjunto das supra-estruturas*” (GRAMSCI, 1975 *apud* KONDER, 2002, p. 104)

- iii) Compreender, a partir da organização, do funcionamento e da natureza dos enunciados, em que medida os discursos docentes são marcados pelos discursos de autoridade e de que modo apontam para uma relação de **continuidade, ressignificação ou ruptura** dos sentidos sinalizados por essas autoridades.

Embora o percurso metodológico aqui empreendido possa ser questionado no sentido de não ser muito convencional, em se tratando de uma pesquisa de base analítica (na perspectiva de uma análise discursiva mais ortodoxa), nosso quadro teórico-metodológico permite-nos compreender que os **dispositivos analíticos** dos quais dispomos não se restringem a uma concepção de um método científico formalizado. O que temos são grandes diretrizes para a construção de um entendimento amplo de estudos sobre o que nos dispomos a atribuir sentidos.

Sendo assim, entendemos que pressupor que haja um caminho correto e único a seguir, de acordo com o quadro teórico adotado, parece-nos inadequado aos propósitos que assumimos. Finalmente, vale ressaltar que o *corpus discursivo*, e a análise aqui empreendida se constituíram no decorrer da pesquisa a partir do ponto de vista assumido pela pesquisadora.

3.1 - Sobre a constituição do dispositivo analítico e *corpus discursivo*

Se a linguagem funciona desse modo, como deve proceder o analista?
 Que escuta ele deve estabelecer para ouvir para lá das evidências e
 compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação
 dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia
 e pelo inconsciente, fazendo espaço possível, a singularidade,
 a ruptura a resistência?
Eni Orlandi

Conforme exposto ao longo deste estudo, nosso quadro teórico não compartilha da idéia de que o sentido **está** posto em palavras com sentidos fixos. O sentido está simultaneamente na materialidade lingüística e histórica. Sendo assim, o **dispositivo analítico**, enquanto o *lugar da interpretação* e da *escuta discursiva*⁹⁴ deve explicitar de onde o analista interpretará o funcionamento discursivo dos sujeitos da pesquisa apontando suas filiações de sentidos

⁹⁴ Expressão cunhada por ORLANDI (2002, p. 59).

ideológicos, descrevendo e interpretando, pois, a relação da posição desse sujeito com sua *memória*⁹⁵, com o interdiscurso evocado e com o contexto sócio-histórico que o emoldura.

A busca do *dispositivo de análise* do processo discursivo é a “*busca dos vestígios – da história e da memória – no discurso, e a conseqüente inter-relação entre a ordem da língua, a ordem da história e a ordem do discurso*”. GREGOLIN (2001, p. 04). O dispositivo de análise pode ser entendido, então, como o lugar de onde o pesquisador constrói suas bases de análise.

Ao constituir esse lugar de análise, o pesquisador-analista deve assumir sua posição de intérprete do objeto simbólico, sem por isso situar-se fora da língua *ou* da história. O *corpus discursivo*⁹⁶ possibilitará, pois, a ultrapassagem da idéia de neutralidade e transparência da linguagem, do sentido e do processo discursivo que se está analisando.

Diferente de outras áreas de pesquisa, que valorizam a abundância dos dados como princípio constitutivo de seus resultados, em nossa perspectiva, as seqüências discursivas analisadas não serão apresentadas num quantitativo exaustivo. Em outros termos, podemos desde já afirmar que nossa pesquisa não será realizada a partir de uma análise à *exaustividade* e na *completude* do *corpus* empírico, já que esse é inesgotável. (ORLANDI, 2002).

Entendemos, pois que o tratamento exaustivo dos dados, num aspecto quantitativo, não é uma condição para a representatividade do fenômeno que aqui analisamos. *Retomando o conceito empreendido por Orlandi, podemos dizer, portanto, que a exaustividade* empreendida neste estudo se deu com base nos objetos de análise traçados e nas temáticas estabelecidas. Desse modo, cumpre notar que o recorte das seqüências discursivas não se deu a partir de uma preocupação com o quantitativo, mas sim com sua representatividade no espaço discursivo dinâmico das interações realizadas nos grupos focais realizados.

Outro ponto importante a ser considerado e que nos orientou na constituição de nosso *corpus* foi o entendimento de que, para a realização de uma análise bem construída dos processos discursivos, há que se ter compreensão de que o *corpus discursivo* resulta de uma opção do próprio pesquisador-analista e de que sua escolha deverá proporcionar uma análise que parta da superficialidade lingüística (*corpus* bruto), do texto (não como coisa muda, mas dialógica) em direção a discursividade, a dialogicidade propriamente dita.

⁹⁵ *Memória* é aqui entendida nos termos apresentados por GREGOLIM (2001, p. 60), “*como uma série sócio-histórica de vestígios legíveis que compõem trajetos de sentidos*”.

⁹⁶ Mais uma vez vale esclarecer que o *corpus discursivo* a que nos referimos diz respeito a um *corpus* que não segue os critérios da perspectiva positivista, empirista, mas teórico (ORLANDI, 2002, p. 62). Desse modo, a perspectiva aqui assumida é de que o *corpus* é produzido nas trocas sociais, no âmbito do discurso dialógico.

3.2 - Sobre o universo empírico da pesquisa

A definição do campo de pesquisa está diretamente relacionada ao meu ingresso enquanto professora do ensino fundamental na rede Municipal de Educação de São Gonçalo, no ano de 1990. Como professora e implementadora de projetos de incentivo à leitura atuei, nessa rede, até 1998, ano em que dela me desliguei para atuar e estudar em Salvador na Bahia. Retornando ao Rio de Janeiro em 2004, reingressei na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo, onde hoje trabalho como orientadora pedagógica. Rememorando esse percurso e atenta à investigação⁹⁷ da qual participei, considereei apropriado o retorno investigativo a esse campo após longo período de afastamento.

Em contato direto com a coordenadora pedagógica geral da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo no mês de novembro de 2006, apresentamos os propósitos da pesquisa e solicitamos que fosse feito um convite às escolas que quisessem participar da pesquisa. Em fevereiro de 2007 a coordenadora confirmou o interesse de cinco escolas em participar da pesquisa. Sendo assim, o primeiro critério utilizado na seleção das escolas foi o seu próprio interesse e desejo em participar da pesquisa.

Estreitando o contato com as equipes pedagógicas das cinco escolas, selecionamos duas delas que possuíam o maior número de turmas e de professores do 2º ciclo do ensino fundamental (ciclo previsto como foco principal desta pesquisa). Escolhidas as duas escolas-campo, montamos em cada uma das escolas um Grupo Focal compostos por professores convidados e que se dispuseram a participar dos referidos Grupos.

Desse modo, atendendo ao convite da própria orientadora da escola, sete professores da escola A se prontificaram em participar dos dois encontros previstos. Já na escola B, cinco professoras atenderam ao convite da própria orientadora pedagógica da escola e da pesquisadora, que o reforçou em visita a escola. Todos os grupos focais foram gravados em áudio e transcritos. Criamos assim um *corpus de arquivo* dos discursos docentes que também constituiu nosso *corpus discursivo* de análise.

⁹⁷ Refere-se à pesquisa de iniciação científica do programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizadas nos anos de 1993 e 1994, sob orientação da professora doutora Glória Pondé, que teve também a participação dos membros do Programa de Alfabetização e Leitura - PROALE da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

3.3 - O grupo focal e suas possibilidades

O pensamento das ciências humanas nasce
como pensamento sobre o pensamento dos outros,
sobre exposições de vontades.
Bakhtin

Inicialmente, cumpre notar que o discurso docente aqui analisado foi recolhido a partir das interações discursivas desencadeadas pelos professores na oportunidade da realização de quatro Grupos Focais (GFs) em duas escolas (A e B) da rede municipal de ensino de São Gonçalo. O Grupo Focal (GF) é uma técnica, um procedimento de investigação qualitativa que permite a reunião de um conjunto de pessoas selecionadas “*para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal*” (POWELL e SINGLE, 1996 *apud* GATTI, 2005, p. 7).

Utilizada como técnica de pesquisa de *marketing* desde os anos de 1920, o GF recupera seu fôlego nos anos de 1980 e passa a receber adaptações que possibilitam seu uso em diferentes áreas da investigação científica. Estudos recentes nos dão conta de que a técnica do GF vem sendo utilizada cada vez mais por pesquisas de abordagens qualitativas. GATTI (2005).

Um dos pré-requisitos para a realização desse procedimento metodológico é o de que os participantes tenham uma vivência com a temática a ser tratada no grupo, dando assim uma credibilidade e uma ancoragem às discussões que serão realizadas. Geralmente o grupo é motivado a discutir a partir de uma atividade coletiva proposta, seja a de assistir a um filme para comentá-lo em seguida, seja para debater sobre um conjunto particular de elementos de uma temática determinada. De acordo com DIAS (2000, p. 3):

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa.

Salientando que o GF necessita estar intimamente ligado ao corpo geral da pesquisa, GATTI (2005) ressalta a importância de se preservar o princípio da não-diretividade do facilitador ou moderador que encaminhará o grupo. As discussões devem ser realizadas pelos participantes sem muitas interferências. O facilitador deverá encaminhar as discussões sem muita ingerência. Quanto à postura do facilitador a autora sinaliza ainda que:

Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, análise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. (*idem*, 2005, p. 9)

Nossa opção por esse procedimento metodológico se deu por entendermos que ele permitiria um aprofundamento das temáticas propostas a partir de interações discursivas intensas entre os professores e seus pares, num espaço discursivo dinâmico e descontraído. Acreditávamos, pois, que, através dessa técnica, os professores poderiam debater, discutir, refletir e compartilhar questões pertinentes ao assunto propostos com desprendimento e sem maiores constrangimentos, muito comuns a outras técnicas, como, por exemplo, a entrevista individual.

Numa situação não diretiva de *ouvir-questionar/concordar-responder* e sem as amarras das possíveis táticas discursivas de responder o que o pesquisador quer ouvir⁹⁸, o GF mostrou-se extremamente compatível com a nossa sustentação teórica e com os objetivos de pesquisa aqui traçados. Nesse sentido, sustentando nossa opção e chamando a atenção para as possibilidades do Grupo Focal, GATTI (2005), nos diz que a ênfase dos GFs deve recair sobre as trocas efetivas e as interações estabelecidas dentro do próprio grupo e não através de perguntas e respostas dirigidas pelo pesquisador. Sendo assim, a autora, valendo-se dos estudos de Morgan e Kruger nos esclarece que:

(...) a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista e o questionário. O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (*idem*, 2005, p. 9)

Desse modo, uma outra preocupação que contribuiu para a escolha dessa técnica foi o fato de ela permitir que os professores se sentissem mais à vontade para debater as questões pertinentes ao ensino da língua materna, sendo estimulados a detalharem ao máximo suas colocações e ponderações sobre as questões debatidas, o que, de fato, se concretizou nos quatro grupos focais realizados nas duas escolas pesquisadas.

⁹⁸ Táticas muito comuns de serem empreendidas em entrevista individual ou grupal que estabelece uma relação de papéis fixos entre entrevistador e entrevistado.

Com o intuito de estimular o desencadeamento das discussões sobre alguns aspectos pertinentes ao ensino da língua, distribuimos, no início de cada GF realizado, roteiros temáticos⁹⁹ (apêndices n.ºs. 2 e 3). No entanto, vale destacar que após breve leitura do roteiro e início das discussões, os professores, de um modo em geral, não se detiveram rigorosamente em aspectos apontados por ele, muito menos à ordem do mesmo. O que realmente pautou a ordem dos debates foram as interações e as atitudes responsivas diante do que o colega falasse. Desse modo, além de dar uma visão geral aos professores da temática pesquisada, o roteiro se prestou muito mais como um princípio organizador para a própria pesquisadora, enquanto mediadora dos grupos, do que propriamente para conduzir ou cercar as discussões estabelecidas entre os docentes pesquisados.

Num clima inicial de estranhamento, em seguida de descontração e inúmeras vezes de tensão, o GF proporcionou uma dinâmica muito familiar aos debates empreendidos cotidianamente por essas professoras¹⁰⁰. Assim, os quatro GFs realizados nas duas escolas transcorreram num clima de liberdade de debate e desprendimento frente à proposta temática sugerida. Vale ressaltar, mais uma vez, que, embora o roteiro tenha sido dado a cada um dos participantes dos GFs realizados, apenas um ou outro professor se deteve mais especificamente nele, mesmo assim eventualmente quando algum silêncio (poucos) se instalava. Dessa forma, a dinâmica do GF favoreceu a produção discursiva muito mais a partir das próprias compreensões *ativamente responsivas*, das alternâncias dos sujeitos, das *conclusibilidades dos enunciados*¹⁰¹ e das *projeções de imagens* estabelecidas nas interações verbais desencadeadas entre os professores, do que, propriamente, do roteiro distribuído.

Nas análises finais, pudemos perceber o quanto o GF se mostrou uma escolha acertada e compatível com os objetivos desse estudo. Os grupos estabeleceram situações discursivas dinâmicas e intensas, proporcionando um aprofundamento na dialogicidade dos discursos estabelecidos sobre ao tema central proposto, o que acabou propiciando uma *relativização* do papel ocupado pela pesquisadora nas discussões empreendidas. Obviamente

⁹⁹ Se, por um lado, DIAS (2003) nos sinaliza que o GF deva ser encaminhado de modo que seus participantes possam gerar idéias e opiniões *espontâneas* sobre o assunto pesquisado, fazendo-nos crer que um roteiro temático poderia não ser adequado à técnica empregada, por outro, GATTI (2005, p. 48) nos encorajou ao afirmar que um roteiro cria boas possibilidades de análise nos trabalhos realizados de modo menos estruturado e com uma intenção mais flexível de participação do moderador/pesquisador.

¹⁰⁰ Refiro-me às reuniões de planejamento pedagógico que acontecem semanalmente entre esses professores.

¹⁰¹ Em BAKHTIN (2003, p. 280) a *conclusibilidade* é uma espécie de aspecto interno da alternância do sujeito. A conclusibilidade se caracteriza pela inteireza do enunciado que diz respeito justamente à possibilidade de compreensão responsiva (de resposta) do próprio enunciado. Essa inteireza é determinada por três elementos: a) *exauribilidade semântico-objetal* do tema do enunciado (tema definido, idéia definida do autor, que suscita uma posição responsiva); b) *projeto do discurso ou vontade de discurso do falante* (intenção discursiva); c) *formas típicas composicionais* e de *gênero do acabamento* (a escolha do gênero que constituirá o enunciado).

não estamos dizendo que a presença da pesquisadora em nada impactou o Grupo. No entanto, observamos que, na maior parte do tempo, ao invés de dirigir suas considerações e argumentações à pesquisadora, os professores priorizavam encaminhá-las a seus colegas.

Assim, livres das táticas discursivas dirigidas à posição da pesquisadora, os debates estabelecidos oportunizaram a produção de dados reveladores. Se, por um lado, constatávamos que as táticas discursivas não se dirigiam, prioritariamente, à pesquisadora, por outro, notamos que essas eram endereçadas, prioritariamente aos demais participantes do Grupo, no caso, aos seus colegas professores. Em outros termos, podemos dizer que o GF possibilitou um grande confronto dialógico entre os próprios docentes, gerando argumentações menos arquitetadas e endereçadas ao que eles, supostamente, achavam que a pesquisadora queria ouvir e mais a favor das suas próprias atitudes responsivas diante da dialogicidade empreendida entre seus pares.

Um outro aspecto interessante sobre o GF, apontado por GATTI (2005, p. 47), diz respeito ao cuidado com o tratamento dos dados recolhidos e gerados através dos GFs realizados. Segundo a autora, tendo sido as interações em grupo o motivo prioritário da escolha dessa técnica de pesquisa, há que se ter um cuidado e um olhar especial às seqüências de fala, procurando, sobretudo, os sentidos que *“repousam mais nessa dinâmica interacional que nos recortes que se possam obter como pontos de partida de análises.”* Por isso, GATTI entende que as seqüências de fala são importantíssimas para as interpretações e inferências do pesquisador. Em nosso caso, escolhemos proceder com os enunciados e elos discursivos dos professores através da análise do que aqui chamamos de [seqüências discursivas](#) (S).

Após ouvirmos repetidas vezes as gravações em áudio dos GFs realizados e lermos inúmeras vezes as transcrições desse áudio, notamos que o enquadramento, o tom apreciativo e a forma de endereçamento dos enunciados docentes variavam conforme seus objetivos argumentativos e suas projeções, não só das imagens de seus interlocutores imediatos, mas de interlocutores *outros*, digamos, interlocutores em potencial.

Quando chegarmos às análises dos discursos docentes e seus modos de funcionamento essas relações discursivas serão mais bem detalhadas. Por hora, cabe salientar que a escolha do GF como procedimento de geração e recolhimento de dados se mostrou extremamente pertinente e apropriado à composição do nosso *corpus* discursivo, uma vez que desencadeou genuínas situações de interação dialógica entre os docentes pesquisados.

Por fim, ainda com base nas palavras de GATTI (2005, p. 68), cumpre notar que: *“O grupo, embora focado, tem seus caminhos próprios e abre sendas inesperadas”*, inesperados esses, diga-se de passagem, que só ampliaram nossas possibilidades investigativas.

3.4 - Identificando os sujeitos da pesquisa

	Nome ¹⁰² da Professora (Idade)	Ensino Médio (Ano de conclusão)	Graduação (Ano de conclusão)	Pós-graduação (Ano de conclusão)	Tempo de magistério (Anos)	Tempo na atual escola (Anos)	Jornada ¹⁰³ semanal (Em sala de aula)
Grupo Focal A - Escola A							
P0	Ana (50)	Pedagógico (80)	-	-	20	15	40hs
P1	Bianca (44)	Pedagógico (85)	-	-	23	13	40hs
P2	Carla (34)	Pedagógico (91)	Direito (96)	-	11	06	40hs
P3	Diva (28)	Pedagógico (96)	Pedagogia (05)	Psicopedagogia (Em curso)	09	09	40hs
P4	Eliana (32)	Pedagógico (92)	Ed. Física (Em curso)	-	10	10	40hs
P5	Fátima (39)	Pedagógico (87)	-	-	14	03	20hs
P6	Glória (53)	Pedagógico (79)	Pedagogia (93)	-	22	06	40hs
P7	Helena (29)	Pedagógico (96)	-	-	09	09	40hs
Grupo Focal B - Escola B							
P8	Ivana (36)	Pedagógico (89)	Pedagogia (91)	-	21	09	55hs
P9	Joana (30)	Pedagógico (93)	Matemática (05)	-	13	07	40hs
P10	Larissa (35)	Pedagógico (00)	Letras (05)	História Contemporânea (Em curso)	14	02	40hs
P11	Maria (40)	Pedagógico (88)	Pedagogia (99)	Psicopedagogia (03)	19	03	20hs
P12	Nádia (33)	Pedagógico (93)	Ed. Física (Em curso)	-	14	02	20hs

3.4.1 - O Grupo Focal A, da Escola A.

¹⁰² Os nomes das professoras foram substituídos por nomes fictícios. Todas elas atuam em classes do 2º Ciclo do Ensino Fundamental.

¹⁰³ Conforme observamos no quadro, as professoras permanecem 4h30 na escola, em cada turno, somando um total de 43hs semanais para as que cumprem dupla jornada. A tabela mostra o total de horas *em sala de aula*, excluimos as horas referentes ao planejamento pedagógico.

Resgatando o percurso metodológico desse estudo, lembramos que inicialmente nosso projeto de pesquisa foi apresentado à Coordenadora Geral do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Gonçalo, que, a pedido da pesquisadora, lançou o convite a todas as escolas da rede que desejassem dela participar. Convém notar que o convite foi dirigido apenas às escolas da rede que possuíam um número significativo de turmas de 2º ciclo do ensino fundamental, já que este era o nível focado em nossa investigação.

A Escola A, através de sua coordenadora pedagógica, foi a primeira a aceitar o convite e a ser selecionada pela pesquisadora por apresentar um grande número de turmas de 2º ciclo, que somavam, entre os dois turnos, um total de 17 turmas, sendo seis turmas de 1ª etapa, cinco turmas da 2ª etapa e seis turmas de 3ª etapa do 2º ciclo, que atendiam a um total de 381 alunos, sendo acompanhados por um total de 12 professores, só no primeiro turno.

A Escola-A localiza-se em um dos bairros periféricos do município de São Gonçalo que, segundo dados do IBGE, é o bairro mais populoso da América Latina. A Escola é de grande porte possuindo três pavimentos que, juntos acomodam diversas turmas de educação infantil e todas as turmas do ensino fundamental. Para se ter uma idéia do porte da Escola, só entre as turmas de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental a unidade escolar possui um total de 32 turmas.

O Projeto Político Pedagógico disponibilizado pela diretora pedagógica da Escola foi [atualizado](#) pela última vez no ano de 2004. Afirmando estar sobrecarregada de serviços, a diretora pedagógica disse estar previsto para o ano de 2008 uma nova atualização do documento. Não sendo o foco principal de nossa investigação, tomamos conhecimento do documento sem nele nos determos a fundo. Pudemos notar, no entanto, que o referido Projeto mantinha um discurso clichê, muito comum aos Projetos elaborados burocraticamente para atender [às](#) solicitações das secretarias de educação. Nele não se fazia qualquer referência à equipe que o elaborou, assim como, nenhuma referência a matriz curricular adotada pela escola. Desse modo, não pudemos conhecer [a](#) matriz curricular proposta pela escola para o ensino da língua portuguesa.

Após a análise do referido documento, realizamos o nosso primeiro encontro em uma das salas da própria escola e em horário que habitualmente seria reservado para o encontro das professoras com a coordenadora pedagógica que, gentilmente, nos cedeu seu tempo de reunião com essas docentes. As demais professoras do 2º ciclo que não quiseram participar do encontro permaneceram na escola em reunião com a coordenadora pedagógica junto às demais professoras dos outros ciclos.

Assim, nosso primeiro encontro com o Grupo Focal (GF-A) contou com a participação de 8 das 12 professoras que atuavam nas turmas do 2º ciclo do 1º turno. O GF-A foi composto apenas pelas professoras que, espontaneamente, aceitaram o convite da pesquisadora, a saber: *Ana* (P0), professora da 3ª etapa do 2º ciclo (antiga 4ª série), que compareceu só ao primeiro encontro; *Bianca* (P1), professora da 3ª etapa do 2º ciclo; *Carla* (P2), professora da 3ª etapa do 2º ciclo; *Diva* (P3), professora da 3ª etapa do 2º ciclo; *Eliana* (P4), professora das 2ª e 3ª etapas do 2º Ciclo (antigas 3ª e 4ª séries); *Fátima* (P5), professora da 1ª etapa do 2º Ciclo (antiga 2ª série); *Glória* (P6), professora das 2ª e 3ª etapas do 2º Ciclo e *Helena* (P7), professora das 1ª e 2ª etapas do 2º Ciclo (antigas 2ª e 3ª série) e pela pesquisadora (P).

Mesmo entendendo que um total de oito professores poderia dificultar o aprofundamento das questões trazidas pelos participantes do Grupo Focal, **não pudemos declinar da aceitação ao convite**, já que o mesmo havia sido feito pessoalmente pela pesquisadora e de forma extensiva a todos os professores do 2º ciclo do primeiro turno. Assim, ainda que com certo receio, devido à grande adesão dos professores, encaramos o desafio de um Grupo Focal de oito professores com serenidade.

Além dos dois encontros previstos para a realização da pesquisa nessa escola, tivemos que realizar um terceiro, já que no segundo encontro fomos impedidas de **concluí-lo** devido ao barulho provocado pelo treino de capoeira na escola. Após meia hora de debate do Grupo, o treino de capoeira se iniciou no pátio ao lado da sala que nos foi disponibilizada para o encontro (sala escolhida, inclusive por ser a mais silenciosa da escola, já que gravaríamos em áudio). A pesquisadora aproveitou o impedimento do debate para solicitar que as professoras preenchessem o questionário de identificação que seria entregue ao final do encontro. Assim, todas as professoras preencheram o questionário de uma só vez e ali mesmo na escola. Embora pudesse ter sido um dia perdido, aproveitamos para garantir o preenchimento e recolhimento de todos os questionários, o que sabemos não ser tarefa muito fácil quando os professores levam esse documento para casa. Ao final do encontro, marcamos nova data para a realização de nosso segundo GF-A.

No primeiro encontro a pesquisadora tratou de partilhar os objetivos da pesquisa e aproveitou para esclarecer que os debates seriam gravados em áudio para posteriormente serem transcritos. Os professores do GF-A demonstraram grande interesse pela temática focada. Inicialmente o grupo mostrou-se inibido, mas após a leitura do roteiro sugerido para o debate e a primeira fala da professora P7 o grupo não parou mais o debate. Notamos que apenas as professoras P5 e P2 nada comentaram neste primeiro encontro, já no segundo, as referidas professoras teceram brevíssimos comentários. Apenas a professora P0 não

compareceu ao segundo encontro, as demais estiveram presentes **as** duas reuniões desse GF-A.

Como podemos constatar (através do quadro de identificação dos sujeitos da pesquisa), **todas** as professoras desse Grupo possuem formação pedagógica em nível de ensino médio. Das oito professoras, apenas três possuem curso superior, sendo duas em pedagogia (P4 e P6) e uma em direito (P2). A professora P3, na época da pesquisa, estava concluindo seu curso *Lato Sensu* em psicopedagogia, sendo a única nessa condição. Sobre o período de conclusão do ensino médio, o quadro também nos revela que apenas *uma* professora (P6) concluiu seu curso normal no fim da década de 70, *três* concluíram na década de 80 (P0, P1 e P5) e *quatro* delas formaram-se no curso normal na década de 90 (P2, P3, P4 e P7).

Os dados sobre o tempo de magistério nos apontam que, além das três professoras com um percurso docente superior a vinte anos (P0, P1 e P6), as demais possuem em média dez anos de efetivo exercício docente em turmas do ensino fundamental. A jornada semanal de trabalho em sala de aula sinaliza o exaustivo cotidiano a que essas professoras são submetidas. Observemos que, com uma carga horária tão intensa, pouco tempo resta para que elas possam se atualizar em estudos teóricos mais sistematizados. Das oito professoras que compuseram o GF-A, apenas uma cumpre uma jornada de 20hs, as demais **fazem** 40hs de prática de ensino em sala de aula. As professoras atestam que a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo não apresenta uma proposta sistematizada de formação em serviço e, quando oferecem alguma oportunidade, a escola não pode flexibilizar sua jornada de trabalho. Observemos alguns depoimentos.

P3 - (S086) - (...) Então eu assim... eu até fiz e achei interessante porque ali você discutia os PCNs, *via como é que é*, discutia a metodologia, cada um contava suas experiências e a gente começava a estudar mesmo, ver as possibilidades de mudanças em relação ao que está, o que soma, o que que não está muito bom e hoje em dia a gente não vê esse estudo aqui em São Gonçalo... *se perdeu*...

P3 - (S092) - (...) Eu vejo que São Gonçalo... ainda é... é... na minha sugestão em relação a estudos acho que *é bem precário*, mas em compensação você vê que outros espaços há estudos em relação a língua portuguesa, em relação a metodologia, como que a gente tá trabalhando acho que a gente podia até que investigar, verificar aí, proporcionar... até mesmo ficar no ar: “*Ah não tem interesse?*” Mas nós professores, começamos a pesquisar, a verificar, quais são as mudanças? O que que está acontecendo? Investigar nossos alunos. *É uma coisa complicada, mas que não é difícil fazer*.

P5 - (S106) - Eu acho que a professora até tenta mudar, até tem vontade, mas... só o fato de ter curso, ter um monte de coisa pra gente fazer, *mas você não é liberado*. Você tem...

P7 - (S112) - (...) Então nós estamos passando por um momento crítico, já foi bom em outras gestões... assim... os cursos... maravilhosos! Mas atualmente *tá havendo uma crise*.

P4 - (S113) - (...) Hoje tá aqui ó, tem esse jantar no Clube Mauá, uma festa dos professores, fui perguntar a diretora se a gente ia ser dispensada na tarde. Eu moro lá em Rio Bonito, eu moro em Saquarema, mas fico em Rio Bonito. *“Não, vocês tem que trabalhar”*. Trouxe minha mala, vou tomar banho aqui na escola, me arrumar, me preparar toda aqui na escola depois que acabar de dar aula. *Nem isso a gente foi dispensada!* É uma, vamos dizer assim, uma festa pra gente!

A partir das interlocuções estabelecidas por essas professoras, pudemos notar também que o grupo se recente de não haver na Escola A um trabalho mais articulado, por parte da coordenação, no sentido de promover um planejamento mais coeso dos conteúdos a serem trabalhados em Língua Portuguesa ao longo do ensino fundamental. Ao mesmo tempo em que as professoras mais antigas alegam que a atual coordenação se mostra mais flexível, sinalizam que ainda falta uma coesão nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na unidade escolar.

3.4.2 - O Grupo Focal B, da escola B.

A Escola B foi a segunda escola a sinalizar interesse em participar da pesquisa. Após contato da pesquisadora com a coordenadora pedagógica, ficou definido que a escola participaria do projeto. A coordenadora pedagógica (aluna do curso de pedagogia da UFF) demonstrou muito interesse em colaborar com o nosso trabalho e sempre muito atenciosa tratou de articular com as professoras os dois encontros programados.

A Escola-B localiza-se em um bairro central do município de São Gonçalo. Considerada de médio porte, a escola possuía (no ano de realização da pesquisa) um total de 02 turmas de creche com horário integral, 09 turmas do 1º ciclo que, somados os turnos matutino e vespertino, atendiam um total de 220 alunos e 08 turmas de 2º ciclo que, também somados os dois turnos, atendiam um total de 220 alunos distribuídos entre 17 professores.

Nossa pesquisa foi realizada com as quatro professoras do 2º ciclo que atuavam no primeiro turno e com uma quinta professora que trabalhava na única turma de 2º ciclo do turno da tarde. Ao aceitar nosso convite esta professora se prontificou a vir à escola em duas manhãs, exclusivamente para o encontro do Grupo. Assim, o Grupo Focal B (GF-B) foi formado por cinco professoras, a saber: *Ivana* (P8), professora da 1ª etapa do 2º Ciclo (antiga 2ª série); *Joana* (P9), professora da 1ª etapa do 2º Ciclo; *Larissa* (P10), professora da 3ª etapas do 2º Ciclo (antiga 4ª série); *Maria* (P11), professora da 2ª etapas do 2º Ciclo (antiga 3ª série); *Nádia* (P12), professora da 2ª etapas do 2º Ciclo, que só compareceu ao primeiro encontro (no segundo encontro seu filho havia adoecido) e pela pesquisadora (P).

Os encontros foram realizados dentro das datas previstas e as professoras se mostraram muito entusiasmadas com o tema a ser discutido. O grupo fez questão de relatar à pesquisadora que sempre se reuniam para discutir temas pertinentes à educação. Segundo elas, era uma prática constante da escola. O planejamento era realizado semanalmente pela coordenadora pedagógica que procurava articular as diretrizes gerais dos conteúdos a serem trabalhados coletivamente e, a partir daí, cada professora traçava, posteriormente, o seu próprio roteiro de aula sempre com base nas metas estabelecidas coletivamente.

No primeiro encontro a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa, deixando claro que nossas reuniões seriam gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Pode-se dizer que o incômodo com a presença do gravador não durou segundos. Após a leitura do roteiro sugerido para a discussão da temática a ser pesquisada, o grupo demonstrou estar bastante afiado com o tipo de dinâmica proposta, iniciando rapidamente as discussões sem maiores constrangimentos. Realizamos os dois encontros previstos nos dias e horários combinados sem nenhum imprevisto. A sala onde nos reuníamos era extremamente adequada para a gravação em áudio devido ao seu silêncio. O trabalho com um grupo de apenas cinco professores, mostrou-se mais adequado por proporcionar que todos os participantes aprofundassem suas argumentações.

Os dados sobre o tempo de magistério desse grupo apontam que apenas duas professoras possuem um percurso docente superior a dezenove anos (P8 e P11), as demais possuem, em média, treze anos de exercício em turmas do ensino fundamental. A jornada semanal de trabalho em sala de aula aponta-nos que duas delas cumprem uma jornada de 40hs (P9 e P10), as outras duas uma carga horária de 20hs (P11 e P12) e uma, (P8), é submetida a uma exaustiva jornada de 55hs em turma. Também aqui observamos uma jornada de trabalho em sala de aula que em nada favorece uma atualização teórica mais sistemática por parte dessas professoras. Ainda assim, conforme veremos em nossas análises, o grupo demonstrou

possuir bastante familiaridade com as perspectivas teóricas mais recentes sobre o ensino da língua.

Conforme constatamos no quadro de identificação dos sujeitos da pesquisa, todas as professoras possuem formação pedagógica em nível de ensino médio. Das cinco professoras, quatro possuem curso superior, sendo duas em pedagogia (P8 e P11), uma em letras (P10) e outra em matemática (P9). Apenas uma delas ainda está cursando a graduação em ed. física (P12). A professora P11 concluiu seu curso *Lato Sensu* em psicopedagogia e a professora P10 ainda faz sua especialização em história contemporânea. Quanto ao período de conclusão do ensino médio, o quadro nos revela também que duas delas (P8 e P11) concluíram seu curso normal na década de 80, duas (P9 e P12) na década de 90 e uma (P10) no ano de 2000.

O grupo valorizando a dinâmica de formação em serviço empreendida pela própria equipe da escola (independente da Secretaria Municipal de Educação) fez questão de relatar o seminário interno realizado com todas as professoras da unidade de ensino. Com orgulho do trabalho realizado, as professoras disseram que o mesmo contribuiu muito para as suas práticas de ensino, tendo em vista o pouco tempo de que dispõem para se manterem atualizadas. Vejamos o relato sobre essa experiência positiva vivenciada pelo GF-B.

P8 - S050 - Eu acho assim, teve uma vez aqui... não sei em que ano... não lembro se foi 2000 ou 2001, que os professores... não sei se vocês estavam aqui ainda... P9 e P11... Que nós trabalhamos com os pensadores?

P8 - S051 - Ah... *Foi muito bom! Muito bom!* Cada grupo de professor trabalhou com um pensador diferente. Então foi interessante, a gente conhecer mais... conhecer mais a biografia dessa pessoa... de cada pensador... do que ele transmitia...

P9 - S052 - *Foi muito bom!* Foi um seminário que aconteceu num sábado... de cada pensador.

P8 - S060 - Não foi só num dia não...

P9 - S061 - *Não foi não...* mas eu achei muito interessante a proposta da escola, né?

P8 - S062 - Poderia ter mais vezes. *Continuar isso!*

P8 - S064 - E a questão também... eu vejo assim, por exemplo, eu, eu trabalho manhã, tarde e noite *é complicadíssimo até ter tempo pra ler, ter tempo pra buscar... ter tempo pra... pra... buscar o que que está acontecendo... novidades. Se a escola não nos propõe a isso, não nos dá a oportunidade pra fazer isso fica complicado demais pra gente poder ficar conhecendo as coisas, ficar estudando mesmo. Eu acho é... por exemplo, nesse final de semana eu vou participar de um*

seminário que começa sexta... sexta, sábado e domingo... *(risos)* Acabou minha vida essa semana. Só vou estudar, mas é... Assim...

Finalmente, cumpre notar que o Projeto Político Pedagógico da Escola B não foi disponibilizado para análise. Segundo a coordenadora pedagógica, o referido documento estava em posse da supervisora da Secretaria Municipal de Educação. Durante os meses transcorridos da pesquisa de campo até a data do fechamento desse estudo, tentamos, insistentemente, ter acesso ao documento, mas foi um esforço em vão. Não conseguimos ler o P.P.P. da Escola B.

4 - O DISCURSO DE AUTORIDADE: MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O interdiscurso precede o discurso.
Dominique Maingueneau

Ao examinarmos algumas produções de conhecimento sobre a língua materna no Brasil, nos deparamos com um amplo quadro temático de períodos e aspectos variados. Verificamos em CARVALHO (1996) e ORLANDI (2001b) importantes estudos históricos sobre a composição, a instituição e as relações instauradas entre a língua portuguesa, língua indígena e língua geral ao longo dos séculos de colonização do país. Pôde-se compreender, nas referidas obras, os embates políticos travados para a instituição da língua portuguesa e para a formação de um espaço de produção lingüística no Brasil.

Centralizando um pouco mais nosso foco de investigação sobre o *ensino* da língua materna, especificamente nas instituições de ensino, nos deparamos com estudos históricos esclarecedores sobre o percurso do ensino das primeiras letras através das “*escolas de ler, escrever e contar*” dos jesuítas até a transição do século XIX para o século XX, onde MORTATI (2001, 2004) enfatiza as disputas metodológicas ocorridas no estado de São Paulo, tomado, à época, como estado referência na organização do sistema educacional do país.

Nesse percurso, observamos ainda análises históricas sobre a instituição, a natureza, a constituição, a evolução e a força da tradição na seleção dos objetivos e da metodologia na disciplina curricular de língua portuguesa (CUNHA, 1985; SOARES, 2001, 2002). Verificamos também estudos emblemáticos sobre o fracasso escolar e a crise, ou problemas, no ensino da língua portuguesa nas décadas 70 e 80 e os novos apontamentos, reflexões e postulados teóricos de superação desses problemas (ZILBERMAN, 1982; POSSENTI, 1985; PERINI, 1985; LUFT, 1985; GERALDI, 1996). Ainda sobre este período, constatamos estudos detalhados sobre as conseqüências de uma pedagogia tributária de uma metodologia de ensino baseado, eminentemente, na idéia de certo e errado, herança de estudos histórico-comparativos das gramáticas normativas (SUASSUNA¹⁰⁴, 1995).

¹⁰⁴ SUASSUNA (1995) aponta alguns autores e obras que trataram de tematizações referentes à crise do ensino da língua portuguesa que se evidência na década de 70, a saber: Rocco (1981), Bechara (1985, 1987), Back (1987), Pécora (1983), Silva (1986), Travaglia (1984), Luft (1985), Franchi (1985), Lemos (1977, 1983), Ilari (1984), Vieira (1983), Geraldi (1985), Faraco (1985), Staub (1987), Yunes (1984), entre outros.

Por fim, verificamos recentes produções sobre os atuais princípios e conceitos do ensino da língua portuguesa que respondem **as** atuais condições escolares e as mais novas necessidades e exigências culturais da sociedade brasileira (POSSENTI, 1996; BAGNO, 2002; BARTONI-RICARDO, 2005; AZEREDO, 2007).

A partir desse breve panorama de possibilidades temáticas, cumpre notar que nosso foco de análise recaiu, a princípio, sobre as produções e formações discursivas referentes ao ensino da língua materna **no ensino fundamental**, nas duas últimas décadas. Nesse período, constata-se que houve no Brasil um intenso debate entre diversos pesquisadores sobre as condições, as implicações, os conceitos e as práticas de ensino da **leitura e escrita**¹⁰⁵ nas escolas brasileiras.

Inicialmente, pode-se destacar que, voltando um pouco mais na história, houve, no Brasil dos anos 50 e mais intensamente dos anos 60, uma **crecente democratização**¹⁰⁶ do sistema público de ensino como fruto de incessantes reivindicações das camadas populares. Constata-se, pois, que esse movimento educacional provocou intensas e **significativas modificações**¹⁰⁷ no sistema de ensino, de um modo em geral, e em particular no ensino da língua portuguesa nas décadas que se sucederam.

Segundo alguns historiadores a escola revela, desde então, o seu despreparo em lidar com as especificidades desse novo público e passa a enfrentar sucessivos fracassos em seus resultados, sobretudo no ensino da leitura e escrita. Assim, na década de 70, agrava-se o descompasso desse ensino, atingindo-se o ápice da crise da educação formal, de um modo em geral, e, especificamente, do ensino da língua materna, o principal indicador desse fracasso.

Ao longo desse processo, observa-se que, ainda a partir da década de 70, a alfabetização passa a ocupar um lugar de destaque nos debates intelectuais tornando-se o centro das discussões de diversas áreas de conhecimento, sendo **analisada** não mais como pura técnica numa visão utilitarista da linguagem, mas como relevante objeto de estudo e de investigação de diferentes áreas do conhecimento. Inúmeras variáveis são destacadas e compreendidas como elementos essenciais ao processo de alfabetização que, se bem empreendido, segundo alguns pesquisadores, reverteria o crescente índice de analfabetismo, de repetência e de

¹⁰⁵ Inicialmente, faz-se necessário responder a seguinte pergunta: O que é ensinar a língua materna, o português a nativos brasileiros, se não “*ensinar o padre-nosso ao vigário*”? Assim, deixamos claro que o ensino do qual tratamos diz respeito ao ensino da língua escrita e oral nas escolas brasileiras, numa perspectiva que leve o falante a perceber os diferentes níveis, registros e usos da língua que ele, como falante natural, pode dominar, “*seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor intérprete*”. (LEITE, 2003).

¹⁰⁶ Para alguns autores uma “*massificação*”, já que uma “*falsa*” democratização se consideradas as precárias condições subseqüentes da expansão desse ensino. (GERALDI, 1997).

¹⁰⁷ Modificações provocadas pela presença maciça dos *filhos de trabalhadores*, recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, aumento do uso do livro didático como ferramenta de apoio, início da depreciação da formação docente e rebaixamento salarial dos professores, conferir os estudos de SOARES (2002).

evasão escolar do país, que passava a receber não só os “*filhos-família*”, mas também e preponderantemente os “*filhos dos trabalhadores*”¹⁰⁸.

Assim, as discussões de natureza social, política e cultural sobre as novas condições pedagógicas brasileiras somavam-se aos debates das razões inerentes à própria área de conhecimento da língua, sobretudo pelo processo inicial da construção/utilização da língua escrita, promovidos pela psicologia genética e pelas ciências da linguagem, a saber: a lingüística, a sociolingüística, a psicolingüística, a lingüística textual, a teoria da enunciação e a análise do discurso.

Nesse caleidoscópio discursivo, constata-se uma histórica mudança paradigmática na concepção de linguagem, de alfabetização e, conseqüentemente, sobre as exigências de uma *nova metodologia* e de um *novo conteúdo* para o ensino da língua materna.

Observamos que, ao longo da história a relação entre linguagem, sociedade e escola, a perspectiva predominantemente social, sociolingüística, tem sido foco de inúmeros estudos e reflexões, traduzindo-se num grande volume de pesquisas realizadas sobre o tema.

Pesquisas na área da sociolingüística (LABOV, 1972), sociologia da educação - com ênfase na linguagem (BOURDIEU, 1974; BERNSTEIN, 1979), filosofia da linguagem numa abordagem marxista (BAKHTIN, 1992) e da concepção discursiva da linguagem (PÊCHEUX, 1998), ganharam força num movimento que provocou profundos deslocamentos teóricos nas três últimas décadas. O entrelaçamento dessas diferentes áreas do conhecimento possibilitou a estruturação de sólidos princípios teórico-metodológicos que impulsionaram a elaboração de *novas* concepções de linguagem (sobretudo, da visão sócio-histórica de linguagem), de alfabetização e, conseqüentemente, das *novas* práticas pedagógicas com a linguagem em favor de um *redirecionamento* do ensino da língua materna.

Essa mudança resultou, como já dissemos, no resgate, na apropriação e na aplicação de postulados teóricos das ciências linguagem, da psicologia genética piagetiana, da psicogênese da língua escrita de FERREIRO (1999; 2000) e TEBEROSKY (1999) e, especialmente, da psicologia sócio-histórica-dialética de VYGOTSKY (1989; 1994).

As discussões sobre linguagem, alfabetização e aprendizagem da língua escrita ganharam fôlego nos círculos acadêmicos e escolares, provocando um novo olhar para a

¹⁰⁸ Segundo SOARES (2002, p. 167), foi a partir dos anos 1950 que se modificou profundamente o perfil do alunado nas escolas públicas do país “*como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização*”. (...) “*e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores.*”

importância da *subjetividade constituidora*¹⁰⁹ ou para a *intersubjetividade constitutiva*¹¹⁰ da aquisição da língua escrita. Assim, as novas perspectivas passavam a se distanciar dos antigos paradigmas *associacionistas* em que vinham sendo trilhados até então, conforme afirma SOARES (1999, p. 52):

No que se refere ao processo de alfabetização a concepção psicogenética da aquisição do sistema da escrita e as contribuições das ciências da linguagem, particularmente da psicolinguística, “transformam” o conceito de sujeito aprendiz da escrita.

As tematizações sobre o ensino da língua materna deram conta também de que, para além dos *novos* aspectos preponderantemente cognitivos (FERREIRO, 1999), as dimensões sócio-históricas (VYGOTSKY, 1989; 1994) e os processos enunciativos, interlocutivos e discursivos (BAKTHIN, 1992; PÊCHEUX, 1990), presentes nas apropriações e nas práticas sociais de leitura e escrita, traduziam-se em elementos fundamentais para se mudar uma concepção tradicionalista da língua, em favor de uma concepção de língua viva e dinâmica, bem como de um ensino baseado numa abordagem fundamentada na perspectiva de uma *educação lingüística*¹¹¹.

Na trilha desses paradigmas, constatamos que diversos estudos lingüísticos de base enunciativa e sociointeracionistas afirmavam que a *linguagem não poderia* mais ser tomada, de forma reduzida, a *uma concepção meramente instrumental, como mero aparato, nem como algo dado de sentido transparente*. Redimensionando as concepções de língua e linguagem, esses estudos apontavam para a necessidade de se entender a língua como um sistema de atividade histórica e situada, investido de sentidos na realidade, sendo, pois, uma construção simbólica elaborada no espaço das relações de forças entre os homens através de suas interlocuções e interações.

Nessa perspectiva, as regras e as palavras são *elementos constitutivos* pelos quais os homens *interagem* com o mundo e com os outros sujeitos. Assim, ao inscrever-se no mundo pela linguagem, entende-se que o homem convive *nela e com* ela, se constituindo sujeito *da e na* linguagem. A linguagem, para além da transmissão de informações, permite ao homem

¹⁰⁹ Noção empregada por FERREIRO & TEBEROSKY nas teses do livro *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

¹¹⁰ Conceito utilizada por SMOLKA (2003, p. 57) em sua análise das distinções entre o entendimento da *subjetividade* na perspectiva de Emília Ferreiro e do entendimento da *intersubjetividade* a partir das reflexões de Vygotsky.

¹¹¹ Conceito utilizado por BAGNO (2002, p. 58) para denotar sua diretriz de ensino da língua materna na atualidade.

construir e modificar as relações entre seus pares. Por fim, compreende-se que seus enunciados e referentes estabelecem a cumplicidade entre o *eu* e o *outro*.

4.1 - Os discursos de autoridade sobre ensino da língua materna no Brasil

No decorrer de nossas análises nos deparamos com **produções acadêmicas**¹¹² (das três últimas décadas) que apresentavam, numa rede de seqüências discursivas, a recorrência das expressões lingüísticas: *redimensionamento*, *redirecionamento*, *reestruturação*, *reorientação*, *rearranjo*, *reconstrução*, *reexame*, *reordenação*, *revisão e reinvenção*¹¹³, expressões que, como pistas de um funcionamento discursivo, nos sinalizavam um movimento de deslocamento de sentidos atribuídos, até então, ao ensino da língua materna nas escolas brasileiras.

Em termos discursivos, pelas análises realizadas, **pôde-se** depreender que para além de funcionarem como um efeito de evidência de sentido ou de uma estabilização de novos sentidos **prescritivos** dirigindo aos professores, **a discursividade presente, sobretudo nos discursos de autoridade do início da década de 80, marcava uma forte oposição e rompimento com os sentidos atribuídos à linguagem, ao ensino da língua materna defendida na década de 70 e porque não entender, também, com à própria finalidade da escola à época**¹¹⁴.

Como já mencionamos, os primeiros anos de 1970 foram marcados pelo predomínio de uma concepção de linguagem voltada à estrutura de um **sistema funcional**¹¹⁵, baseado numa

¹¹² Aqui entendidas como discursos de autoridade, a saber: GERALDI, João W. (Org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003; SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Revista Cadernos de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.º. 25, fevereiro de 1985; SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado ao GT Alfabetização, leitura e Escrita, 26ª. Reunião Anual da ANPED: Poços de Caldas, out./2003; POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

¹¹³ Destacamos a seguir algumas das referidas seqüências, a saber: “*Essa evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua portuguesa*”, “*Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa.*” (PCNs, 1996, p. 19).

¹¹⁴ Vale aqui lembrar que, nesse período, o cenário político e social era de pressão pela “*reabertura política*” e pela reestruturação democrática da sociedade e da escola que vivia sob os “*anos de chumbo*”.

¹¹⁵ Tese postulada por Roman Jakobson, que previa o estudo da língua como um sistema, um instrumento preponderantemente funcional de comunicação. A língua era compreendida, assim, apenas como um meio de comunicação entre emissores e receptores de mensagens, o que implicava dizer que o sujeito enquanto interlocutor não comparecia. O que predominava nessa concepção era o caráter pragmático e utilitário da língua. (CARDOSO, 2003, p. 18; POSSENTI, 2003, p. 49).

concepção de língua enquanto código, que propunha um [ensino tradicionalista](#)¹¹⁶ e uma didática instrumental voltada à *comunicação e expressão* com base numa pedagogia com a idéia de *certo e errado*, respaldada em estudos histórico-comparativos das gramáticas normativas.

Nessa perspectiva, entendia-se que os estudantes deveriam dominar, preponderantemente, [os códigos de comunicação](#) com base na [norma-padrão](#) da língua para *bem se expressar e bem escrever*. Nesse sentido, [a língua era tomada](#), em síntese, tão somente, como uma [sistematização fechada de signos abstratos de funções imanentes](#).

No âmbito dessas discussões, [nosso interesse](#) de pesquisa se concentrou, inicialmente, nos discursos de autoridade gerados por sujeitos autorizados e órgãos oficiais que, enquanto formadores de opinião, instituíram, entre os primeiros anos de 1980 a 2000, os novos paradigmas do ensino da língua materna e o modo como os professores e a escola deveriam ministrar e enfrentar os desafios postos pela persistente crise desse ensino, que, segundo alguns autores, encontrava-se numa situação desastrosa e *“catastrófica”*¹¹⁷. Dito de outro modo, numa situação que retratava um ensino fracassado, ministrado por professores com formação e condições de trabalhos decadentes, que, por sua vez, propunham uma metodologia de ensino que instituíam um verdadeiro *“crime pedagógico”*¹¹⁸.

Nesse campo discursivo¹¹⁹, percebemos que os discursos das décadas de 80 e 90 enfatizavam uma perspectiva sócio-interacionistas da linguagem, propondo novas práticas pedagógicas que pudessem *reverter os resultados de avaliações e indicadores estatísticos nacionais e internacionais*¹²⁰ que apontavam o grande contingente de crianças e jovens que,

¹¹⁶ Segundo SAVIANI (1991) e LUCKESI (1994), o ensino numa perspectiva *tradicionalista* se estruturou como método pedagógico, pós revolução industrial, que tem como base o método expositivo, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart, a saber: preparação, apresentação, comparação-assimilação, generalização e aplicação. Apresenta ainda como característica o entendimento de que o conteúdo deve estar separado da experiência do aluno. Sua metodologia baseia-se na exposição verbal da matéria e demonstração do professor, a relação professor-aluno funda-se no predomínio da autoridade do professor e a disciplina é imposta pelo medo, não havendo assim diálogo entre as partes. O programa é dado em progressão lógica de acordo com as idades. Nessa concepção há, portanto o predomínio da idéia de recepção mecânica.

¹¹⁷ Expressão utilizada por CARDOSO (2003, p. 10).

¹¹⁸ Expressão empregada por BAGNO (2002, p. 10).

¹¹⁹ Conjunto de FDs que se encontram em concorrência de afrontamento ou aliança num mesmo contexto histórico e social.

¹²⁰ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). No Brasil, o PISA foi realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). De acordo com os critérios estabelecidos pelo programa, nossos alunos atingiram baixíssimos níveis de compreensão leitora, demonstrando preocupantes problemas em seu *“processo de letramento”*. Além do PISA, os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) também são poucos promissores e apontaram que, em 2001, apenas 4,4% dos estudantes que concluem a primeira etapa do ensino fundamental apresentam nível adequado para continuar seus estudos no segundo segmento. O INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), indicador apurado pelo Instituto Montenegro (ação social do IBOPE) em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa, demonstra pequenos avanços no progresso e na alteração da realidade educacional brasileira.

mesmo tendo passado pelos quatro primeiros anos do ensino fundamental, não se apropriavam da leitura e escrita na escola e, quando conseguiam, não sustentavam esse aprendizado na prática, engrossando as estatísticas dos alfabetos funcionais ¹²¹.

A constatação de que alunos brasileiros de todos os níveis, mesmo os alfabetizados ¹²², apresentam dificuldades de interpretação, compreensão e produção de textos dos mais variados tipos e assuntos alicerça inúmeras produções intelectuais que, preocupadas com a garantia de uma escola democrática e com a qualidade do ensino da língua materna, passavam a divulgar estudos e resultados de pesquisas que disseminavam novas possibilidades e práticas pedagógicas em favor da superação da crise do ensino da língua materna e do acesso à cultura letrada nas escolas do país.

Atentos aos insistentes índices cada vez mais negativos das condições das práticas de leitura e escrita dos alunos, diversos pesquisadores trataram da problemática através de diferentes perspectivas ao longo da história da educação brasileira. Não só de uma perspectiva sociolingüística, mas numa perspectiva que enfatizava o aspecto lingüístico, sócio-histórico ideológico, psicolingüístico, neurofisiológico ou mesmo afetivo.

Verificamos ainda que, por ocasião das referidas atividades desenvolvidas ¹²³, os *próprios* professores, de um modo em geral, em paralelo aos discursos de autoridade, queixavam-se, constantemente, de que seus alunos liam mal, não compreendiam o que liam, não produziam textos significativos, não se interessavam em ler, conheciam cada vez menos sua língua e que, por fim, não estavam capacitados para uma vivência social mediada pela prática simbólica, fundamental ao desenvolvimento humano, sobretudo em sociedades *grafocêntricas*.

Desse modo, numa primeira instância observávamos que os discursos docentes oscilavam entre a predominância da compreensão de que os alunos não conseguiam ou, então, de que não se interessavam pela própria língua, levando-nos a constatar um funcionamento discursivo que reforçava uma arraigada estratégia de *culpabilizar* a vítima, no caso o aluno, pelo seu próprio *fracasso*.

Observamos que, de acordo com nossas primeiras análises empíricas e bibliográficas, as tematizações sobre as causas do fracasso do ensino da língua materna vinham sendo tratadas intensamente não só pelas autoridades do assunto, mas também pelos próprios professores

¹²¹ Conceito utilizado pela UNESCO para se referir às pessoas que, embora tenham aprendido as habilidades básicas da leitura e escrita, não conseguem utilizá-las em sua vida prática ou escolar como modo de se expressarem ou atenderem exigências do processo ensino-aprendizagem.

¹²² Refere-se ao sentido restrito de alfabetização enquanto processo de aquisição da escrita alfabética.

¹²³ Oficinas de leitura e escrita realizadas junto aos professores do ensino fundamental de municípios baianos.

que, reproduzindo os discursos de autoridades, se incumbiam de enfrentar no *chão da escola* o inequívoco fracasso desse ensino.

Mais recentemente, compondo esse calidoscópio discursivo, verificamos produções acadêmicas ¹²⁴ apontando que a escola e os professores, também de um modo geral, ignoravam ou não compreendiam os novos postulados teóricos sobre as possibilidades de superação da *crise* ao insistirem em práticas pedagógicas que acentuavam, pela força da tradição, a primazia de um ensino preponderantemente metalingüístico com ênfase no **ensino teórico da gramática normativa**¹²⁵, em detrimento de práticas pedagógicas mais significativas, práticas essas que considerassem, por exemplo, a linguagem como interação humana e não como transmissão de um código esquemático ou de uma **norma-padrão idealizada**, que se presta unicamente ao ensino de uma variação lingüística prestigiada pela tradição cultural dominante.

Constatávamos, pois, que, na pluralidade dos discursos de autoridade, **havia** o predomínio da compreensão de que, entre os muitos outros aspectos para o sucessivo fracasso dos alunos e do ensino da língua materna, o principal era o **despreparo da escola**¹²⁶ e a depreciação da formação dos professores que desconheciam ou não compreendiam as bases dos novos sentidos desse ensino.

Percebemos, portanto, que esses discursos, em síntese, ora culpabilizam o sistema de ensino (**numa perspectiva mais crítica**), ora culpabilizam a escola¹²⁷ e, por extensão, os professores. Esses últimos, por sua vez, vistos como incapazes de dar conta da variabilidade lingüística dos alunos (filhos oriundos das classes trabalhadoras) e dos novos paradigmas de ensino que propunham o respeito à construção do conhecimento do aluno, sem, contudo, incorrer numa prática pedagógica espontaneísta.

Os professores, segundo alguns discursos de autoridade, permaneciam e ainda permanecem desinformados e limitados a uma prática pedagógica que enfatiza,

¹²⁴ Refere-se aos estudos realizados e publicados no livro: *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriação de professora*, de ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

¹²⁵ Para TRAVAGLIA (2006), a gramática é o **mecanismo lingüístico** que permite ao usuário da língua falar, escrever, ouvir e ler, comunicando-se por meio de textos lingüisticamente compostos. Como modo de abordagem desse mecanismo, o autor sugere quatro tipos de atividades de ensino da gramática chamadas de: a) gramática teórica; b) gramática de uso; c) gramática reflexiva; d) gramática normativa.

¹²⁶ Segundo CARDOSO (2003, p. 27), após análise de 14 propostas de ensino da língua materna elaboradas por diferentes Secretarias de Educação de Estados, Geraldi constatou que a maioria das propostas, com base nas pesquisas da época, apontavam o despreparo da escola e dos professores no enfrentamento ao fracasso desse ensino.

¹²⁷ Ao caracterizar o ensino de língua portuguesa, está registrado nos PCNs que “*Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.*” (PCNs - Língua Portuguesa, 1996, p. 19)

exclusivamente, o ensino da língua “*como algo sem vida*”¹²⁸, onde só há espaço para o ensino da gramática normativa em detrimento do ensino da língua com base na interação verbal real e no trabalho com textos (POSSENTI, 1996), ou ainda, no ensino da variedade lingüística de prestígio e a norma-padrão idealizada, em detrimento de um ensino voltado à gramática interna do aluno e às demais variabilidades lingüísticas da sociedade (BAGNO, 2002).

No desdobramento das argumentações desse campo discursivo, percebemos pouco espaço, sobretudo nas produções mais recentes, para a compreensão de como, na atualidade, os professores, propriamente ditos, vêm encarando essa problemática e quais têm sido suas atribuições de sentidos e estratégias frente ao ensino da língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras a partir desse turbilhão de recomendações.

Num dos recortes de discursos de autoridade produzidos na década de 80, destacamos os estudos de ZILBERMAN (1982) sinalizando-nos que, num contexto histórico educacional mundial e numa perspectiva histórica social da leitura, não se pode perder de vista que a compreensão da crise do ensino da leitura e escrita não se traduz num fenômeno isolado, mas num fenômeno que denota a crise histórica cultural da própria escola, enquanto lugar de excelência para a formação de práticas de leitura e escrita.

Desse modo, sem desconsiderar que a crise do ensino da leitura e escrita tem raízes, para além das práticas estritamente técnico-pedagógicas da escola, no modelo sócio-político-econômico e ideológico da sociedade, investimos num estudo investigativo sobre as condições atuais desse ensino, considerando, sobretudo, os sentidos que os próprios professores vêm atribuindo a ele no cotidiano de nossas escolas públicas, na atualidade.

Entendemos, pois, que, num país que ao longo de décadas enfrenta o crescente problema de ainda ter milhões de analfabetos¹²⁹, para além de parecer um recorte desgastado e esgotado de pesquisa, a questão que aqui trazemos é bastante pertinente, complexa e imperativa, devendo ser discutida pela sociedade, pela escola e pelos círculos de estudos acadêmicos.

¹²⁸ Expressão cunhada nos PCNs de Língua Portuguesa, v.2 (1996, p. 30).

¹²⁹ MORTATTI (2004, p. 24) aponta que, segundo os dados do IBGE, são 16 milhões de analfabetos no Brasil. No entanto, segundo o depoimento do ex-ministro da educação Cristóvam Buarque, esse número sobe para 20 milhões e, se considerarmos os analfabetos funcionais, esses dados são ainda mais alarmantes, podendo chegar a 30 milhões (considerando a população de 15 anos ou mais).

4.1.1 - Detalhando os discursos de autoridade das décadas de 80 e 90

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for,
 não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado
 e este locutor não é o primeiro a falar dele.

Bakhtin

Conforme assinalamos, vimos que os estudos das décadas de 80 e 90 apontavam para uma nova compreensão do processo de ensino da **leitura e escrita**, ao considerarem que o escritor/leitor que se quer autônomo e cômico necessita relacionar-se crítica e criativamente com sua língua, *problematizando-a, burilando-a, atribuindo-lhe sentido, compreendendo-a e explicitando sua condição de locutor e interlocutor dessa língua, a partir de situações discursivas claras*. Vimos também que, em termos gerais, a escola, a despeito das novas indicações que surgiam, se conservava na contra-mão dos novos postulados teóricos trabalhando numa perspectiva que mantinha **a tradição** do ensino da língua materna.

De acordo com essa formação discursiva a escola se **restringia**, sobretudo nos anos iniciais, à habilidade cognitiva de decodificação e codificação de símbolos gráficos, para chegar, mais adiante, ao uso do texto como pretexto para um estudo, preponderantemente, metalingüístico, comprometendo, assim, o desempenho do aluno no que diz respeito ao domínio das práticas de uso da linguagem escrita em diferentes circunstâncias da vida social¹³⁰, tornando secundária a iniciação cultural do aluno.

Desse modo, enfatizava-se que os alunos **eram** submetidos a um ensino de uma *língua fictícia*, entendida como uma totalidade acabada e imutável, **um mero código**, que ignorava sistematicamente o “*conteúdo ideológico produzido por esses sujeitos sociais que, historicamente, constroem a realidade material e simbólica*” (FRIGOTTO, 1990, p. 37). **Eram** submetidos a uma língua que **respondia** apenas a representações esquemáticas distantes da complexidade do fenômeno real e quando usadas na realidade da comunicação discursiva transformam-se em *abstrações científicas*¹³¹.

Segundo inúmeros pesquisadores, a escola se detinha e priorizava apenas as atividades e os aspectos de decodificação e codificação de símbolos gráficos e análises metalingüísticas (práticas de uma tradição de ensino transmissiva herdada e gerada a partir de uma concepção estruturalista da linguagem) em detrimento **de** práticas voltadas aos aspectos

¹³⁰ Refere-se, ainda, aos resultados do desempenho de nossos alunos apontados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo PISA (Programa Internacional da Avaliação de estudantes).

¹³¹ Termo empregado por BAKHTIN (2003, p. 273) em sua obra *Estética da criação verbal*.

*epilingüísticos*¹³², *de uso da língua*, aspectos esses que, por sua vez, apoiavam-se na concepção sócio-histórica, dialógica e ideológica da linguagem¹³³.

Ainda hoje, esses autores, que permanecendo atuantes na pesquisa acadêmica se dedicam à compreensão do ensino da língua materna no país (POSSENTI, 1996; GERALDI, 2003; KLEIMAN, 2003), mantêm seus argumentos quanto aos prejuízos de se reduzir o ensino da língua materna, voltado, eminentemente, à gramática pragmática e utilitária que valoriza, excessivamente, as atividades de natureza metalingüística, sem se atentar para a necessidade de um *redimensionamento* do ensino na direção de atividades epilingüísticas, que prevêm o uso e escolhas dos conhecimentos lingüísticos voltados para o interior da própria atividade lingüística que se realiza. Isto é, conhecimentos voltados às análises e reflexões da língua com o objetivo de imprimir maior qualidade de uso da linguagem nas diferentes situações discursivas reais das práticas sociais.

Em artigos¹³⁴ publicados na década de 80, que foram mais tarde transformados em livro na década de 90, POSSENTI (1996, p. 8) já se preocupava e chamava a atenção para a necessidade de se refletir sobre o caminho preocupante que o ensino da língua materna estava tomando no Brasil. Segundo o autor, *“ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas diferentes”*, ainda que haja uma relação importante entre as duas matérias, a segunda não poderia suplantá-la *a primeira*. Assim, para o autor os cursos de formação de professores deveriam se ocupar em formar professores que ensinassem *língua* e não professores que só ensinassem prioritariamente a gramática normativa.

Já naquela época, o autor atestava que o ensino da língua materna (na escola) deveria se ocupar do funcionamento e uso da linguagem na vida real dos falantes e não do ensino de regras gramaticais. *Apresentando argumentação contundente*, POSSENTI (1996, p. 59) polemiza e enfatiza que se o objetivo da escola for ensinar a variedade padrão da língua, tornando os alunos hábeis leitores e autores (pelo menos razoáveis), o ensino da gramática é completamente desnecessário. Sem incorrer em contradições, Possenti adverte que o domínio efetivo de uma língua extrapola o domínio de suas terminologias. O autor defende, portanto, que se deveria diminuir o espaço do ensino da gramática, o que aumentaria automaticamente

¹³² Conceito recuperado e defendido por GERALDI (1997). As atividades epilingüísticas são aquelas em que a reflexão da língua está voltada para o seu uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza.

¹³³ Concepção defendida por BAKHTIN (1895-1975), em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, com primeira edição lançada no ocidente em 1929. Os livros de Bakhtin foram traduzidos no ocidente em *“contagotas”*, a partir de 1968.

¹³⁴ POSSENTI, S.; ILARI, R. *Português e ensino de gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1985 (fascículo paradidático).

o trabalho com textos¹³⁵. POSSENTI (1996, p. 11) afirma que: “(...) *é nesse ‘nível’, o do texto, que residem os principais problemas escolares, na disciplina dedicada ao ensino da língua materna*”.

Na esteira dessa formação discursiva, GERALDI (1997) entende que, com uma prática irrefletida, a escola, através de procedimentos obsoletos, consolidava um ensino que obtinha como resultado “*o enjôo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental*”.

Mais recentemente, filiando-se a essa corrente discursiva, BAGNO (2002) enfatiza preocupações similares sobre as práticas escolares e entende que o objetivo do ensino tradicional da língua na escola brasileira sempre se preocupou em transmitir aos estudantes uma língua baseada na norma-padrão identificada como sinônimo do próprio *português*. Para o autor:

(...) a escola sempre se guiou pela idéia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, *previamente*, adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificada nas gramáticas normativas. (*idem*, 2002, p. 48)

No entanto, para BAGNO (2002, p. 81), essa idéia não passa de um mito sem fundamento já que, como se sabe, na realidade, somente quem já tem um domínio eficiente, competente, criativo da fala, da leitura e da escrita “*é que será capaz de refletir tecnicamente, sistematicamente, cientificamente sobre a língua.*” Sendo assim, o autor defende um ensino voltado para uma *educação lingüística* que tenha como objetivos: o estudo da variação lingüística, a prática da reflexão lingüística e o desenvolvimento constante e ininterrupto da leitura e escrita.

KLEIMAN (2003), compartilhando desse panorama discursivo defende a necessidade da escola trabalhar com os diferentes tipos de práticas sociais da língua escrita, que possam dar maior sentido ao aprendizado do aluno. Segundo a autora:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de

¹³⁵ Saliento que, em seu clássico livro: *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996, o autor, num tom de “*teoria da curvatura da vara*”, traça uma espécie de decálogo do professor de português, apresentando reflexões sobre um conjunto de 10 teses básicas a serem refletidas sobre os problemas do ensino de língua materna. Sobre as teses, o autor afirma que ora essas exigem rupturas, ora exigem superações de determinados modismos inconseqüentes. Na referida obra, Possenti alerta-nos ainda para a necessidade de se mudar a formação e perfil do professor de língua portuguesa.

letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (*idem*, 2003, p. 20).

Sem termos a pretensão de esgotar e retratar as diferentes formações discursivas de autoridade, citando apenas esses autores, parece-nos legítimo depreendermos que esses discursos de autoridade se inserem numa espessa corrente discursiva que tem proposto à escola, desde os anos 80, 90 e ainda hoje, que *essa* repense, com urgência, suas dicotômicas, equivocadas e anacrônicas práticas de ensino da língua materna.

Esses discursos, com um tom de denúncia, vêm advertindo insistentemente que a escola substitua suas práticas pedagógicas em favor de práticas mais significativas do ensino da leitura e escrita, caminhando, assim, para um *redirecionamento* do ensino da língua materna sem, contudo, *negligenciar suas especificidades*¹³⁶.

GERALDI (1997, p. 118) afirma, ainda, que não se trata de contestar a importância do estudo da gramática. Não se está defendendo a idéia de que o estudo gramatical deva ser abandonado. Entende-se que os mecanismos da língua são fundamentais para a formação de usuários autônomos e competentes da língua. No entanto, segundo o autor, é preciso abandonar a idéia de que o aluno aprende o funcionamento da língua apenas memorizando conceitos e regras gramaticais.

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar a habilidade de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua.

Travando um diálogo fecundo com a teoria bakhtiniana, Geraldi parece dizer (de um modo mais objetivo) o que BAKHTIN (2003, p. 283) já havia nos advertido, a saber:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estritamente vinculadas. (...) os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas).

¹³⁶ MATÊNCIO (2001) defende que o ensino da língua materna seja revisto, sem que suas especificidades sejam negligenciadas.

Recuperando postulados da AD e **engrossando** esse **espaço discursivo**, ORLANDI (1988, 2001) sinaliza que o ensino da língua materna, a despeito de um ensino preponderante gramatical, deve tratar mais seriamente das condições da produção¹³⁷ da linguagem em uso, dos jogos de interlocução entre os sujeitos e do funcionamento discursivo. **Ao considerar** o discurso como unidade significativa do ensino da língua materna, a autora compreende que a leitura e a escrita são práticas sociais que extrapolam os aspectos abstratos de codificação e decodificação da língua, enfatizando que

Não se identificando linguagem com gramática a nível das concepções gerais da linguagem, também não se pode conceber o ensino da língua só como ensino de gramática. Além das regras, há os valores sociais atribuídos às regras, há o contexto histórico-social, há a situação que é constitutiva da linguagem. Não se trata, portanto, só de gramática, trata-se de algo que inclui a capacidade específica do uso de regras formais constituídas, no entanto, pela relação com o contexto de situação e que se poderia chamar, em geral, de “competência comunicativa”. Há princípios discursivos que devem ser levados em conta: o que se fala, como se fala, em que situação, quem conta uma história, etc., e fatos mais complexos relativos ao uso de línguas diferentes em contato, ou seja, regras de uso em situação de bilingüismo (*idem*, 2001, p. 92)

Nesse breve recorte, **nota-se** que, a partir do entrelaçamento de estudos sobre as novas concepções de linguagem (BAKHTIN, [1929]1992; PÊCHEUX, [1969]1990) e de alfabetização (FERREIRO, 1985), surgidas, resgatadas e/ou traduzidas a partir dos anos 80, **creceu** nas décadas posteriores no Brasil, o número de estudos que saíram em defesa do *redirecionamento* não só da alfabetização, mas também do ensino da língua materna nas classes mais avançadas do nosso sistema escolar (GERALDI, 1993, 1996, 2003; POSSENTI, 1996, 2001; FRIGOTTO, 1990).

Em síntese, pode-se concluir que **os poucos recortes de discursos de autoridade aqui analisados**, e que subsidiam a base teórica dos PCNs (1996), atestam a necessidade de um ensino mais dinâmico para os alunos¹³⁸, um ensino que garanta, de fato, uma condição prática de quem lê e escreve socialmente (SOARES, 1991,1998; KLEIMAN, 2003), um ensino que supere o conceito de língua entendida apenas como um sistema de normas padronizadas, mas que possa vislumbrar uma concepção de linguagem mais ampla, voltada à interação e a construção de sentidos pautados numa prática em favor de uma *educação lingüística* (BAGNO, 2002).

¹³⁷ As condições de produção a que a autora se refere aqui não estão sendo entendidas num *sentido restrito* (contexto imediato), mas num *sentido amplo*, **em que** “as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico ideológico” do sujeito discursivo. (ORLANDI, 2002, p. 30)

¹³⁸ Alunos esses, não percamos de vista, oriundos da presença maciça dos trabalhadores que passaram a ter direito a escolarização nas quatro últimas décadas.

Finalmente, observamos que num panorama de diferentes formações discursivas, a concepção de linguagem¹³⁹ passa a ser *redimensionada* e, em seu rastro, o ensino da língua materna é compreendido não como prática que se limita, meramente, ao processo mecânico de apropriação do sistema alfabético de codificação (escrita) e decodificação (leitura) dos signos gráficos, ou mesmo, nas classes mais avançadas, na assimilação mecânica de uma norma-padrão abstrata e idealizada.

Evitando polarizações e reducionismos, o que esse discurso de *redimensionamento* tem proposto é que o ensino de LP possibilite ao aluno, para além do ensino do sistema alfabético e das convenções da escrita, a apropriação da língua real com a qual ele interaja em permanente negociação com os outros sujeitos no contexto de variações lingüísticas de suas interlocuções.

4.1.2 - Práticas de letramento: um novo elo na formação discursiva sobre o ensino da língua materna nos ciclos iniciais do ensino fundamental

De acordo com o panorama teórico apresentado, cumpre notar que há nos discursos de autoridade, nesse início de séc. XXI, uma consolidação do deslocamento de sentidos em direção a uma nova conceituação de língua e linguagem que, ao tomar como eixo a concepção de linguagem numa perspectiva dialógica e ideológica, passa a dar conta dos novos paradigmas teórico-práticos do ensino da língua materna.

Parece-nos legítimo, portanto, concebermos que o conceito de letramento foi introduzido no Brasil no bojo de uma conjuntura teórica fortemente marcada pela necessidade de uma ampliação dos sentidos atribuídos, até então, ao ensino da leitura e escrita na sociedade brasileira. O conceito surge, pois, no intuito de traduzir e representar o almejado *redirecionamento* das práticas pedagógicas de ensino da língua materna no país, tanto nos ciclos iniciais (ampliando-se o conceito de alfabetização), quanto nas classes mais avançadas, onde, em linhas gerais, pratica-se um ensino, preponderantemente, da gramática normativa em

¹³⁹ Segundo GERALDI (2003, p. 41), podem-se apontar três concepções preponderantes sobre o conceito de linguagem: (i) *A linguagem como expressão do pensamento*, (ii) *a linguagem como instrumento de comunicação* e (iii) *a linguagem como uma forma de interação*. Para o autor, no que diz respeito ao ensino da língua materna, a depender da concepção que se priorize se assumirá uma postura diferenciada, o que por sua vez implicará em práticas pedagógicas também distintas.

detrimento de um ensino que enfoque, cada vez mais, o uso corrente da língua em referência à escrita e a leitura como práticas sociais.

Apesar de ainda não ser um conceito consensual e de ser analisado por alguns autores¹⁴⁰ como limitado, o termo letramento tem sido catalisador de importantes categorias que sinalizam a importância da interação social quando se trata da aprendizagem da língua materna. Resgatando o percurso desse conceito, SOARES (1998, p. 39) define letramento como:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição de que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Já ROJO (1998) afirma que o emprego do conceito de letramento “*implica a adoção de pressupostos teóricos (sociológicos) onde a interação social tem peso decisivo na construção da escrita pela criança*”. Essa afirmação remete aos fundamentos sociológicos da filosofia da linguagem, ao enfatizarem que a linguagem resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados, num processo de interação, de troca, de diálogo, de ideologia, de poder. *A linguagem deve ser entendida* não como signo abstrato, mas sendo constituída por signos ideológicos, como prática de caráter dialógico, social e ideológico. “*As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*” (BAKHTIN, 1992, p. 41).

Reconhecer que quem fala e escreve está imerso num contexto sócio-histórico de interlocuções permeadas por interesses sociais e “*sotaques ideológicos*” distintos, remete à concepção sócio-histórica dialógica e ideológica da linguagem sinalizada, pioneiramente, pela teoria bakhtiniana.

Para KLEIMAN (1995, p. 8), os estudos sobre letramento são frutos de caminhos traçados por Paulo Freire há mais de três décadas. A autora destaca, ainda, seu caráter potencializador e conferidor de poder:

O domínio de usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder.

Numa visão ampliada, KLEIMAN (1995) analisa que a abrangência das pesquisas sobre letramento vai dos estudos sobre o desenvolvimento social - provocado pelo uso da escrita a

¹⁴⁰ Refere-se aos autores GARNTON, A. & PRATT, C. (ROJO, 1995, p. 68).

partir do século XVI (considerando nesse percurso os estudos sobre formação da identidade nacional, o desenvolvimento das ciências, o aparecimento dos burocratas letrados como grupo de poder nas cidades e tantas outras mudanças nos aspectos sociais, políticas, econômicas e cognitivas) - até os atuais usos e efeitos da escrita “*correlacionadas às práticas sociais e culturais*” sejam em grupos minoritários, em sociedades não-industrializadas ou mesmo nos grupos que sustentam o poder através de práticas letradas.

Alertando-nos de que a palavra *letramento*, na época de publicação de seu livro, ainda não havia sido dicionarizada¹⁴¹, a autora indica que a complexidade e variação da abrangência dos estudos nesse domínio se dão, em diferentes pesquisas, tanto pelas que examinam a capacidade metalingüística de sujeitos alfabetizados em relação à própria linguagem, quanto por estudos que entendem o letramento enquanto práticas discursivas realizadas por diferentes grupos, mesmo em situações de interações orais.

Justificando a relevância das pesquisas que defendem os estudos da oralidade como sendo também do domínio dos estudos do letramento, KLEIMAN (1995) entende ser pertinente o uso do termo letramento em detrimento do tradicional termo *alfabetização*, uma vez que mesmo as crianças não alfabetizadas utilizam “*estratégias orais de letramento*”. Quando uma criança, por exemplo, compreende o que um adulto quer dizer cunhando o seguinte enunciado: “*Olha o que a fada madrinha trouxe para você hoje!*”, é porque ela possui uma familiaridade com o modo de escrita de certos tipos de texto e está associando determinadas falas a um texto escrito.

Sendo assim, a autora compreende que a melhor definição para o conceito de letramento, hoje, pode ser definido “*como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981)*”. KLEIMAN (1995, p. 19) afirma, ainda, que as noções de letramento (até então entendidas como prática social de escrita) e de alfabetização (que classificavam os sujeitos em alfabetizados ou não-alfabetizados) “*passam a ser a partir dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita*” .

Atenta às nuances das acepções sobre letramento, Kleiman enfatiza que a escola está priorizando apenas uma das inúmeras práticas de letramento, a saber: o processo da aquisição

¹⁴¹ Segundo MORTATTI (2004, p. 41) a palavra *letramento* passa a ser dicionarizada, no Brasil, na publicação do *Dicionário Houaiss de língua portuguesa* de 2001, com significado que indica “*a tendência fortemente acentuada nas duas últimas décadas de se ampliar a definição de saber ler e escrever*”. Posteriormente outras obras traduzidas para o português incluem o verbete em seus registros.

de códigos (alfabético e numérico, o acesso à escrita enquanto tecnologia). No entanto, esse fenômeno vai muito além do modelo e das concepções que muitos pesquisadores divulgam e consideram na sociedade. Por fim, a autora entende que as recentes concepções de letramento são parciais e muitas vezes equivocadas.

Diante dessa constatação, KLEIMAN (1995, p. 22) retoma os estudos de STREET (1984) e analisa os dois modelos (concepções) de letramento, a saber: a) o *modelo autônomo* (Hildyard e Olson) - que concebe as práticas de letramento associadas “*quase que causalmente com o progresso, a civilização e garantida mobilidade social*” e b) o *modelo ideológico*, concebido pelo próprio STREET (1984), para quem os significados da escrita são determinados socialmente e assumem diferentes sentidos a depender do grupo social, do contexto e instituições em que ela for adquirida.

O primeiro modelo, regido pela ênfase dos aspectos do funcionamento lógico interno do texto escrito, apresenta características específicas, a saber: *1. a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.* Para MATENCIO (1994, p. 19), essa concepção fundamenta-se na visão de que o processo de escolarização em “*sociedades tecnológicas é a via autorizada para o desenvolvimento cognitivo que permite as atividades de abstração, classificação e seleção por sujeitos falantes.*” Sendo assim, para essa concepção de letramento, o impacto da escrita traduz-se no próprio desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Essa concepção defende que os sistemas educacionais garantem uma competência intelectual que de outro modo não seria largamente desenvolvida.

Quanto à correlação entre escrita e cognição pesquisas recentes¹⁴² detectaram que não se pode considerar que sujeitos escolarizados tenham tido um melhor desempenho em contraposição aos sujeitos não-escolarizados, uma vez que esses revelaram diante de alguns problemas, estratégias muito complexas. Essa teoria tem sérios problemas e o maior deles seria, talvez, o de que ao se comparar o desempenho dos escolarizados e dos não-escolarizados, daria margem a perigosos argumentos e *concepções deficitárias de grupos minoritários* chegando a reproduções de preconceitos e mesmo à criação de duas espécies cognitivas distintas.

Analisando o segundo ponto característico do *modelo autônomo* (a dicotomização da oralidade e da escrita), Kleiman afirma que algumas diferenças postuladas pelos defensores

¹⁴² SCRIBNER e COLE (KLEIMAN, 1995).

dessa tese, que consideram os estudos do letramento, independente das práticas discursivas, necessitam rever a polarização atribuída à oralidade e à escrita, uma vez que os aspectos dessas duas modalidades convergem muito mais para uma interface do que para o antagonismo. A escrita não pode ser pensada sem a influência da oralidade e vice-versa. Referindo-se aos argumentos de Olson e Hildyard, que atestam as marcas dessa dicotomização, a autora diz que “*nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento*”.

Em contraponto ao *modelo autônomo* de letramento, como já foi dito, STREET (1984) concebe o *modelo ideológico*¹⁴³, o qual compreende que não há apenas uma prática, um sentido, mas várias práticas e sentidos que se associam a contextos sociais e culturais específicos onde a escrita assume diferentes significados a depender desses contextos em que for assimilada.

Ainda sobre essa segunda concepção de letramento, MATENCIO (1994, p. 21) destaca sua vinculação determinante a um conjunto de práticas discursivas desenvolvidas socialmente. Para a autora, o *modelo ideológico* de letramento:

(...) vê a linguagem como uma forma de interação e, portanto, de ação entre sujeitos, servindo às práticas sociais da comunidade que atualiza o sistema lingüístico por meio da fala e/ou da escrita.

Já KLEIMAN (1995) relaciona, mais diretamente, o *modelo ideológico* às reflexões bakhtinianas que atestam que a *prática social é constitutiva da linguagem*. Assim, prescindir da dimensão interpessoal na escrita seria grave equívoco de interpretação. Ainda sobre as reflexões bakhtinianas, quanto à natureza do enunciado, independente da modalidade de comunicação em questão, essa sempre será polifônica incorporando na enunciação diferentes vozes sociais.

Ao considerar a pertinência dos estudos sobre letramento, numa perspectiva da linguagem dialógica proposta por BAKHTIN (1992) para a reflexão do atual ensino da escrita na escola, KLEIMAN (1995, p. 30), conclui que:

Da perspectiva da prática, a concepção dialógica da linguagem, a incorporação do outro no texto do autor, nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, em que o abstrato, que remove o vínculo com, e o suporte de, a oralidade no processo de aquisição da escrita, não é o elemento de maior saliência. Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das

¹⁴³ Também entendido como uma interpretação radical “*revolucionária*” das relações entre letramento e sociedade, uma versão “*forte*” do conceito de letramento. (SOARES, 1998, p. 74).

semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina à práxis escolar.

Sabendo que nenhuma compreensão é possível fora da situação real de interação, nos interessamos em compreender o que de fato vêm sendo problematizado pelos professores em seu cotidiano escolar a respeito do ensino da língua. Compreendendo que na heterogeneidade das formações discursivas de autoridade (que de algum modo chegam até eles) se imbricam as suas tensões, negociações e decisões pedagógicas, que por sua vez influenciam e alimentam a produção de seus saberes e a constituição dos sentidos sobre suas práticas pedagógicas, interessa-nos, pois, compreender esses discursos e sentidos constituídos.

Contribuindo com nossa intenção de análise, BAGNO (2002, p. 11) enfatiza as condições reflexivas do professor sobre o ensino da língua materna no Brasil do século XXI, ao afirmar que este docente encontra-se numa genuína “*fase de transição*”. Iluminando nossa compreensão sobre o atual processo de significação que vem se configurando junto aos professores da atualidade, o autor afirma que:

A maioria dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência lingüística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado (...), ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula.

Compartilhando da compreensão do autor, ganhamos confiança em nosso intento e nos baseamos em metodologias de pesquisa que nos proporcionassem, na análise dos discursos docentes, a compreensão das condições e dos contextos sócio-históricos que envolvem suas atribuições de sentidos. Para tanto, no próximo capítulo, [em suas diversas partes](#), trataremos de observar e analisar os enunciados evocados por esses docentes que, como afirma o autor, estão em franca “*fase de transição*”.

Como foi dito em seu início, este capítulo buscou tecer algumas das compreensões e sentidos atribuídos por autores que, nas últimas décadas, vêm contribuindo largamente para os assuntos aqui tratados. Autores que, como já esclarecemos, por terem tido suas produções de conhecimento publicadas e referendadas em [documentos oficiais](#)¹⁴⁴ representam o que aqui estamos chamando de *discursos de autoridade*.

¹⁴⁴ Embora aqui não seja o objetivo efetuar análise de documentos legais, há inúmeras referências em documentos oficiais - das esferas federal, estaduais e municipais - que apóiam suas orientações em investigações realizadas por acadêmicos, incluídos nomes dos quais, por nós, examinados.

Nos próximos capítulos trataremos de analisar a compreensão dos docentes que, sem terem suas produções de conhecimento publicadas e tendo seus discursos desautorizados (como veremos adiante), atuam em escolas públicas brasileiras e nela buscam, amparados, prioritariamente, pelo seu fazer pedagógico e pelas inúmeras vicissitudes que cercam seu contexto sócio-histórico de produção de sentidos, compreender os temas pertinentes a sua prática pedagógica no tocante, sobretudo, ao ensino da língua materna.

Iniciaremos nossas análises compreendendo que as posições discursivas e os sentidos atribuídos por esses docentes vinculam-se a inúmeras estratégias do discurso. Nesse sentido, podemos destacar que, ao atribuírem sentidos, os sujeitos do discurso, no caso os professores, projetam suas representações sociais que se relacionam diretamente com as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. Sendo assim, iniciaremos nossas análises pelas formações imaginárias que emolduram os processos discursivos¹⁴⁵, bem como os interdiscursos evocados pelos docentes em seus discursos e reflexões cotidianas sobre a temática aqui investigada.

Para tanto, buscamos compreender, a partir da análise dos jogos dialógicos e dos jogos de antecipações de imagens constituídas, os sentidos empreendidos pelos docentes, através, inicialmente, das seguintes categorias temáticas, a saber: a) o professor e, especificamente o professor de língua portuguesa; b) o aprendiz da língua materna; c) a língua e, finalmente, sobre o ensino língua materna na escola. Em nossas análises parciais e finais traçaremos a correlação desses processos discursivos com os discursos de autoridades comentados no presente capítulo. Por fim, vale ressaltar que, buscou-se compreender o contexto sócio-histórico da atual conjuntura educativa que atravessa e produz as relações discursivas entre o discurso de autoridade e o discurso docente.

¹⁴⁵ Segundo ORLANDI (2001, p. 26) “É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados.”

5 - O DISCURSO DOCENTE E SUAS FILIAÇÕES

Se toda vez que falamos, ao tomar a
palavra, produzimos uma mexida na rede
de filiações dos sentidos,
no entanto, falamos palavras já ditas.
Orlandi

Como já deve ter ficado claro, nosso objetivo de análise é desafiante, uma vez que, de antemão, sabe-se que, segundo a fundamentação teórica aqui adotada, não há a possibilidade de se delimitar sentidos únicos e supostamente verdadeiros, sobre as questões aqui tratadas. Em nossa pesquisa não há, portanto, igualmente, a possibilidade de se atribuir sentidos fixos às diferentes formações discursivas que compõem os processos discursivos analisados.

No entanto, ainda com base em nossa perspectiva teórica, sabe-se que o que há é a coexistência de diferentes formações ideológicas e discursivas compostas por elos discursivos que, de acordo com suas condições de produção - a saber: a alternância dos sujeitos do discurso, as posições responsivas assumidas, a entonação expressiva, a conclusibilidade, as réplicas e tréplicas, os jogos de antecipações e projeções de imagens constituídas, entre outros - provocam diferentes contornos ao discurso e, por conseguinte, a convivência de diferentes sentidos a qualquer objeto analisado em Ciências Humanas, considerando-as como “*Ciências do texto*”¹⁴⁶.

Assim, dentro de nossas possibilidades analíticas, interessamo-nos pela compreensão dos sentidos e modos de funcionamento discursivo docente. Para tanto, selecionamos e analisamos, no presente capítulo, enunciados que constituíram os processos discursivos dos professores analisados, com atenção especial aos modos como esses discursos evocavam e incorporavam elos discursivos e interdiscursos pertencentes às diferentes formações discursivas de autoridade. Sendo assim, destacamos também as relações estabelecidas ente os discursos de autoridade e os discursos docentes sobre a temática aqui tratada.

Diante das situações de interlocuções estabelecidas nos GFs realizados, optamos por dispositivos analíticos que nos possibilitassem interpretar as possíveis relações de contradição, dispersão, unidade, heterogeneidade, ressignificação, ruptura e continuidade postas nos discursos docentes, sem perder de vista, é claro, suas filiações conscientes ou não a interdiscursos inscritos historicamente em seus próprios discursos.

Para tanto, conforme anunciado ao final do capítulo anterior, dentre os inúmeros dispositivos analíticos possíveis, estabelecemos, segundo as pré-análises dos GFs, algumas

¹⁴⁶ Conceito empregado por BAKHTIN (2003, p. 307-309).

categorias temáticas. Cabe ressaltar que, as categorias temáticas não se basearam apenas no roteiro temático (vide apêndice nº. 2) sugerido e entregue aos professores nos GFs, mas, sobretudo, no próprio encadeamento discursivo revelado pelos docentes. Sendo assim, estabelecemos, a princípio, dentre as inúmeras¹⁴⁷ temáticas que perpassaram as discussões dos GFs, as seguintes categorias para as análises: a) o professor; b) o professor de língua portuguesa; c) o aprendiz da língua materna; d) a língua e, finalmente, e) o ensino da língua materna na escola.

Através dessas categorias analíticas observamos, nos discursos docentes, não só a influência e a presença dos jogos de antecipações de imagens constituídas, mas a persuasão dos interdiscursos evocados assumidos ou contestados na constituição dos sentidos sobre o ensino da língua portuguesa na escola.

De tudo o que foi sinalizado, resta-nos dizer, mais uma vez, que, em nosso estudo, diferentemente de outras áreas de pesquisa que valorizam a abundância dos dados como princípio constitutivo de seus resultados, as seqüências discursivas e os enunciados analisados não são apresentados num quantitativo exaustivo, pois entendemos que o tratamento exaustivo dos dados, num aspecto quantitativo, não é uma condição para a representatividade do fenômeno aqui analisado. A “exaustividade” empreendida neste estudo se deu, portanto, com base nos objetos de análise traçados e nas temáticas estabelecidas.

5.1 - O contexto de produção do discurso docente

De tudo o que foi dito até aqui, cumpre notar que os sentidos atribuídos pelos professores ao ensino da língua materna não são dados no vazio. Os sentidos são constituídos no interior e no entrecruzamento de diversos discursos sociais que compõem as diferentes formações discursivas e ideológicas sobre o ensino da língua no próprio contexto histórico da sociedade brasileira. Sabe-se que as relações estabelecidas entre o discurso docente e o discurso de autoridade são produzidas, sobretudo, a partir dos lugares enunciativos ocupados tanto pelos professores, quanto pelas próprias autoridades. Essas relações discursivas, por sua vez, são tangenciadas e estão inscritas num amplo debate sobre as relações sócio-históricas da linguagem, da sociedade e da escola.

¹⁴⁷ Tais como: a frágil proposta de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo; a conturbada implementação do sistema de ciclos na rede municipal de ensino; o problema recorrente das salas superlotadas; a falta de infra-estrutura das escolas da rede para a inclusão de alunos NEE; a falta de apoio das famílias no processo de aprendizagem formal dos alunos, entre outros.

Desse modo, ao longo das interações estabelecidas pelos professores pesquisados nos Grupos Focais, percebemos que os discursos docentes para além de se remeterem os discursos de autoridade são atravessados por diferentes discussões de natureza social, política e cultural sobre as condições pedagógicas da própria escola pública brasileira.

Assim, nesse entrecruzamento de vozes sociais, embora tenhamos focado a relação dos discursos docentes com os discursos que sinalizam os novos sentidos do ensino da língua materna, que estipulam as exigências de uma *nova metodologia* e de um *novo conteúdo* para esse ensino, também notamos que o discurso do professor responde as diferentes vozes dos diversos setores sociais que, a despeito dos novos postulados teóricos, reclamam por resultados mais satisfatórios da aprendizagem da língua portuguesa dos alunos das escolas públicas brasileira. *Em outros termos, pode-se dizer que nossa impressão inicial é a de que a dispersão de sentidos inscrita nos discursos docentes se produz não só pelo deslocamento de sentidos sinalizados pelos novos postulados teórico-metadológicos, mas também pela expectativa social que, a despeito de qualquer novo aspecto teórico-metodológico, exige bons resultados desse ensino. Assim, tentando responder as diferentes vozes sociais, os discursos docentes se caracterizam pelo conflito e pela dispersão de sentidos.*

Apresentamos abaixo as normas utilizadas nas transcrições das seqüências discursivas analisadas:

Símbolos	Significado
...	Alongamento da palavra ou pausas
[*]	Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis
“ ”	Citações
()	Comentários do transcritor
(...)	Corte na seqüência discursiva feita pelo pesquisador
palavra	Ênfase dada à palavra pelo pesquisador
<i>palavra</i>	Ênfase dada à palavra pelo próprio professor
P1, P2,...	Identificação de cada professor pesquisado
P	Identificação da pesquisadora
S(000)	Número de ordem das seqüências discursivas

5.2 - O lugar social e discursivo do professor

O lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz (...) Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.
Eni Orlandi

A fim de compreender um pouco melhor o que aqui nos propomos, buscamos delinear, ainda que brevemente, o lugar social e discursivo que o professor brasileiro ocupa no imaginário da sociedade brasileira, assim como, na sua auto-imagem. Sem pretender repetir ou detalhar o que já se encontra consagrado em muitos outros trabalhos dissertativos, achamos conveniente, já que aqui estamos tratando do discurso docente, falarmos um pouco sobre o perfil desse professor na perspectiva do que observamos nos grupos focais realizados.

Dessa forma, ao analisarmos algumas [produções de conhecimento](#)¹⁴⁸ que tratam especificamente da educação brasileira, nos deparamos com enunciados recorrentes que vaticinam o despreparo, o baixo grau de leitura e a falta de condições dos professores em assumir as modernas funções da aprendizagem na atual sociedade.

Encurralados entre os salários miseráveis que os empurram ao multiemprego, as péssimas condições de trabalho, sobretudo, nas escolas públicas e a defasada formação inicial, os professores são tomados (vistos e ditos!) como um dos motivos, prioritários, dos negativos índices de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, do fracasso da educação brasileira. Esses discursos reforçam, assim, a configuração de uma imagem e auto-imagem de desprestígio do professor na sociedade brasileira.

É imperativo dizer que, não obstante todas as críticas, coerentes em certa medida em muitos dos aspectos apontados¹⁴⁹, se consideradas definitivas, nos afastam da possibilidade de um aprofundamento precioso sobre aspectos que, se compreendidos na própria *precariedade* da formação docente, podem ser reveladores como constataremos adiante.

Sendo assim, questões específicas apontadas nos processos discursivos estabelecidos nas interlocuções desses professores geraram oportunas compreensões tanto para os próprios

¹⁴⁸ Não achamos oportuno detalharmos as fontes a que nos referimos por não se tratarem do foco de nossa investigação. Sendo assim, entende-se que nos referimos a um conjunto disperso de discursos públicos (políticos e de meios de difusão, mas também de intelectuais e acadêmicos), sendo eles de fácil acesso e de amplo domínio público. As referidas fontes constituem, não obstante, o que podemos definir como fontes de informação que alimentam a formação de opiniões.

¹⁴⁹ Ao tratar mais detalhadamente dessa formação docente, GARRIDO (2002, p. 20) nos diz que o aligeiramento e a precariedade da formação inicial desses professores são fatos historicamente constituídos.

professores dos GFs, sob o interesse de seu próprio ponto de vista, quanto para as nossas análises que poderão, futuramente, contribuir para a formação inicial ou continuada dos docentes.

Isso posto e considerando que, como bem nos lembra BAKHTIN (2003), o enunciado é constituído de ecos e ressonâncias de outros enunciados entrelaçados a uma dada comunicação discursiva e que, necessariamente, as posições discursivas sempre se remetem a outras, percebemos que os professores, ao definirem sua identidade profissional e as imagens do *bom professor de língua portuguesa*, fatalmente **recuperam enunciados que retratam uma auto-imagem carregada de tom valorativo de desprestígio, conforme constituído no imaginário da sociedade brasileira.**

Em outras palavras, compreendemos que, ao longo de sua formação, o professor incorpora ao seu discurso o imaginário social e los discursivos de desprestígio dele “já-dito”. Assim, o docente, atravessado por essas formações imaginárias, herdadas de longos anos (ARROYO, 2001, p. 26), muitas vezes, (re)produz em seu discurso o que dele, fatalmente se espera. Desse modo, pudemos notar através dos GFs que sua auto-imagem, em princípio, é de fragilidade diante de seu desprestígio social e da sua posição secundarizada socialmente. Sua voz traduziu-se, pois, num primeiro momento, em uma *voz desautorizada*.

No entanto, ainda que ocorra esse atravessamento de projeções de imagens e discursos negativos *de outrem*, sabemos que, como bem nos lembra LAGAZZI (1998, p. 25), “*Uma formação discursiva é lugar de reprodução sim, mas também de transformação*”. Desse modo, **percebemos igualmente que, em outras seqüências discursivas, houve uma resistência e um esforço, de alguns professores, em polemizar com esta auto-imagem que reforça e justifica práticas de ensino anacrônicas e descontextualizadas.**

A exemplo disso, destacamos, dentre tantas seqüências discursivas, uma que julgamos marcante do que aqui nos referimos. Assim, observamos que no primeiro grupo focal realizado na escola A¹⁵⁰ (1º GF-A), a professora P7, ao considerar que uma das turmas onde obteve melhores resultados de aprendizagem foi a que ela pode acompanhar da 1ª a 3ª série¹⁵¹, teve sua fala interrompida pela professora P1 que, ironicamente, afirmou não compactuar da idéia de que a professora é que faz a diferença no processo de aprendizagem, ilustrando assim uma auto-imagem de desprestígio diante de tantas outras variáveis desse processo.

¹⁵⁰ A partir de agora iremos nos referir ao primeiro e segundo grupo focal da escola A e B, como sendo: 1º GF-A, 2º GF-A, 1º GF-B e 2º GF-B. A mesma referência será utilizada nos **apêndices** deste estudo.

¹⁵¹ Observa-se que esta nomenclatura ainda é usada no cotidiano dos professores para fazer referência à nova organização escolar adotada pela Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo. Assim, ao dizer “*da 1ª e 3ª série*” a professora refere-se às turmas de 2ª etapa do 1º ciclo, à 2ª etapa do 2º ciclo.

Justificando que não estava defendendo a tese do professor assumir uma mesma turma durante anos subsequentes, P7 replicou enfatizando, veementemente, que o professor faz sim toda a diferença. Vejamos a seguir a referida seqüência, que, embora longa, faz-se oportuna a nossa análise.

P7 - (S016) – (...) a turma que **eu acompanho** desde a primeira foi à turma que está comigo na terceira série, mas ano que vem não vou dar continuidade, mas foi à turma que **eu consegui** o melhor resultado até hoje (...)

P1 - (S018) - *É muito difícil essa coisa...* **eu não sei...** não sei... **eu discordo** dessa parte (*com ar irônico*) do aluno ficar dois, três anos, um aluno, por exemplo, com **um professor só.** (...)

P7 - (S019) - Não, **eu não tô** falando que **sou** a favor ou contra. **Eu tô** dizendo que foi a turma que eu tive melhor resultado.

P1 - (S020) - **Eu acho...** **eu não sei...**

P7 - (S021) - Que **eu tive** melhor resultado.

P1 - (S022) - **Eu acho** que isso é difícil *pra caramba* porque **eu tenho** um aluno que **foi meu** ano passado, e quando chegou esse ano ele não **me produziu** o mesmo que ele me produziu ano passado. **Eu tive** uma reunião ontem, e **eu conversei** isso com a família. (...) Era pra esse ano ele estar bem melhor, não é? E no entanto ele continua com um comportamento, continua quietinho, assim calado, mas no entanto ele não produziu. (...) *Preciso que a família me ajude.* Então **eu acho** que a questão de ficar ou não com **a gente** não...

P7 - (S022) - **Mas podem ser vários fatores.** Podem ser problemas familiares. Como **eu estava** com uma aluna que de repente, não **foi minha** no passado, mas ela era uma boa aluna, de repente ela regrediu. *Então fui cobrar dela,* de repente: “*Puxa o que tá acontecendo? Você sabia a tabuada toda depois você esqueceu?*”. É... coisas desse tipo, até na parte mesmo de **língua portuguesa** (...)

P1 - (S024) - **Viu como não é a gente que faz a diferença? Viu?!**

P7 - (S025) - **Mas nós temos um grande papel! Um grande papel!**

Se observarmos com cuidado o quadro apresentado na [página 62](#) (que se refere à identificação dos sujeitos da pesquisa), notaremos que a professora P1 atua no magistério há 23 anos e a professora P7 há nove anos. De gerações e épocas de formações distintas, as professoras polemizam sobre uma auto-imagem contraditória, discordante e excludente. Sendo os dados apresentados incisivos, percebemos que as auto-imagens estampadas nos discursos dessas professoras, longe de serem consensuais, disputam sentidos opostos, apontando para uma significativa resistência à dada formação discursiva que se quer hegemônica, onde a imagem pré-estabelecida é a do professor ciente e reproduzidor do seu

desprestígio no processo de aprendizagem, imagem esta sustentada por uma memória discursiva constituída por vozes sociais que compõem o campo discursivo pedagógico brasileiro.

5.3 - A imagem do bom professor de língua portuguesa

Na relação entre, de um lado, a estrutura , a regra,
a estabilização e o acontecimento e, de outro,
o jogo e o movimento, os sentidos e
os sujeitos experimentam mundo e linguagem,
repetem e se deslocam, permanecem e rompem limites.
Orlandi

Considerando que ao enunciarem as professoras apresentaram, em seus processos discursivos, **formações imaginárias**¹⁵² reveladoras das condições sócio-históricas constitutivas de suas atribuições de sentidos, percebemos que esses docentes, ao relembra-rem de seus percursos enquanto estudantes operam com **formações imaginárias** fortemente marcadas em seu cotidiano.

Nessa direção, ao definirem o que seria uma boa professora de língua portuguesa e quais teriam sido as práticas pedagógicas eficientes utilizadas por esses docentes, as professoras, mesmo dizendo que as suas professoras eram meio carrascos, evocam e parecem querer reproduzir com seus alunos, guardando as devidas proporções históricas, as mesmas posturas e práticas pedagógicas daquelas mestras. A exemplo disso, destacamos abaixo algumas seqüências colhidas nas interações estabelecidas no 1º GF-A, que nos indicam essa imagem identificadora.

P7 - (S001) - E assim... Uma professora que me ajudou muito em língua portuguesa, foi uma professora de didática que eu tive no ensino médio, é... pra

¹⁵² Cumpre mencionarmos que, conforme destacamos em capítulos anteriores, todo processo discursivo pressupõe a existência de formações imaginárias. Quando o sujeito elabora o “*seu*” discurso, ele, sem ter plena consciência desse processo, representa, de maneira imaginária, as condições e os lugares sócio-históricos dos interlocutores projetando-os na constituição de seu discurso. Os jogos de imagens estabelecem, por assim dizer, as condições finais de produção do discurso. Entende-se, pois, que os jogos de imagens conduzem a lugares determinados na estrutura da formação social impondo posições discursivas ao sujeito sobre aquilo que o sujeito pode/deve ou não dizer, a partir do lugar que ocupa. Compreende-se, pois, que o discurso é “*en-formado pelo imaginário*”. Compartilhando de idéia semelhante sobre as condições de produção do discurso, BAKHTIN (1998, p. 87) entende que a imagem do objeto penetra no jogo dialógico de interações verbais. Assim, pode-se dizer, que nas situações de interlocução que se estabeleceram nos GFs realizados, entraram em jogo as elaborações imaginárias das posições ocupadas por aqueles que falavam, da onde falavam, sobre o que falavam, a quem falavam e, por fim, em que circunstâncias falavam.

mim foi a melhor professora, por que **ela** usava uma **linguagem** assim **muito culta** nos textos é... nos textos escritos, então a **intenção dela** era fazer com que a gente ampliasse o nosso vocabulário, que recorrêssemos ao dicionário.

(...) **ela** explicou **todas as regras** dos **nossos erros** mais freqüentes, e falou assim: “A partir de hoje quem errar vai perder um acento, *vai perder um décimo, vai perdendo décimo, porque eu expliquei*”. Então eu, assim, **não esqueço**. Porque **ela era** assim **tida como carrasco**, mas **pra mim ela foi assim maravilhosa!**

(...) **Eu tive** assim **bons professores** de língua portuguesa que fizeram com que eu desenvolvesse o gosto pela leitura e **eu como professora** consigo despertar isso nos meus alunos.

P4 - (S004) - A forma como **ela fazia** a gente gostava. **Ela era** assim tida como **bem rígida, carrasco**, mas pra gente **ela não era**. (...) Então **a forma** como **ela aplicava** isso pra gente eu acho que **veio pra mim**, *algumas coisas* que **eu faço** na sala de aula **eu procuro, eu me lembro dela** e **ainda faço** *algumas coisas* que **ela fazia** com **a gente na sala**.

Esses recortes ilustram que, acreditando que as posturas pedagógicas de suas mestras fizeram e fazem parte de uma norma identificadora e de que essas mesmas posturas marcaram um lugar que contribuiu para a sua aprendizagem e, por conseguinte, contribuiria para a de seus alunos, as professoras do GF-A relembram, com enorme satisfação, as posturas e práticas de ensino de suas boas professoras de língua. É interessante destacarmos que, nas situações de interlocuções estabelecidas pelo GF-A, não percebemos vozes contestadoras ou vozes dissonantes. **O grupo demonstrou, nesse momento, compartilhar do entendimento de que a boa professora de língua deveria mesmo assumir uma postura firme e rígida a fim de se preservar o bom uso da língua socialmente prestigiada.**

Um outro aspecto interessante percebido nessa seqüência foi o de que, para reforçar seu argumento, a professora P4, evocando o discurso e a voz propriamente dita de sua professora, a saber: “*Ah, de tudo isso que eu contei, me faz uma frase assim, assim. Onde eu posso colocar o ponto? Só isso?*”, busca, com essa **estratégia**¹⁵³, reforçar e calibrar seus argumentos conferindo-lhe uma maior legitimidade perante seu auditório imediato.

Não se pode deixar de destacar que, ainda que se considere o tempo atual, como esclareceu a professora P6 no trecho: “*Eu agora com uma turma grande não posso fazer isso*”, o sentido e a imagem que o grupo, de um modo geral, pareceu compactuar do que é

¹⁵³ Estratégia recorrente em nossas análises e compreendida por BAKHTIN (2002, p. 144) como fenômeno inerente à natureza do enunciado e ao dialogismo do discurso. Nesse caso, o autor conceitua-o como *o discurso de outrem*, “*o discurso no discurso*”, o discurso atravessado constitutivamente pelo discurso *outro*. Para DUCROT, uma “*intertextualidade explícita*”. (DUCROT, 1980 *apud* FLORES, 2005, p. 71).

uma boa professora e do que seja uma boa prática de ensino de língua portuguesa não se distancia daquela idéia fundamentada numa pedagogia do certo/errado, da qual nos falou SUASSUNA (1998), onde o erro gramatical é entendido como nocivo ao ensino e por isso deve ser corrigido e severamente punido pelo bom professor de língua, como nos apontou P7 (S001) ao evocar as palavras de sua boa professora: “*A partir de hoje quem errar vai perder um acento, vai perder um décimo, vai perdendo décimo, porque eu expliquei*”.

É interessante destacarmos que, segundo os argumentos de SUASSUNA (1998), os professores que priorizam a idéia de *certo* e *errado* no ensino da língua se distanciam da possibilidade de refletirem, com seus alunos, não o erro como algo **execrável**, mas como adequações e inadequações de utilização segundo o contexto em questão.

De tudo que foi posto, percebemos que as projeções de imagens do bom professor presente nos jogos dialógicos estabelecidos pelos professores do GF-A foram atravessadas pela voz **considerada, atualmente**, tradicionalista do ensino da língua.

Constatamos também que, segundo o próprio encadeamento discursivo das professoras do GF-A, essas imagens afetam diretamente suas práticas de ensino e seus comportamentos diante do conhecimento da língua. Dentre outras seqüências reveladoras desse atravessamento, destacamos a empreendida pela professora P4 (S004), que nos esclarece: “*(...) Então a forma como ela aplicava isso pra gente eu acho que veio pra mim, algumas coisas que eu faço na sala de aula eu procuro, eu me lembro dela e ainda faço algumas coisas que ela fazia com a gente na sala*”.

Outro aspecto bastante interessante e revelador do funcionamento discursivo de P4 pode ser observado no modo como ela, ao enfatizar que faz apenas algumas coisas da prática empreendida pela sua mestra, relativiza a influência desse atravessamento tradicionalista em sua prática de ensino. Tal funcionamento discursivo pode ser observado na ênfase e na recorrência do enunciado acima destacado. Essa relativização parece-nos apontar para uma estratégia discursiva que, ao prever possíveis objeções de vozes contestadoras (de seu auditório social), P4 trata de antecipar, em seu projeto discursivo, a sua defesa, já que a influencia e reprodução da prática de sua antiga mestra seria, na atualidade, considerada muito tradicionalista face aos novos postulados teóricos.

Nesse ponto cabe lembrar que BAKHTIN (2003) nos ajuda a entender esse funcionamento dialógico discursivo ao compreender que o ouvinte torna-se também, na comunicação discursiva, um falante, pois “*toda compreensão é prenda de respostas*”. A compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta, pode ser silenciosa ou em voz alta. O falante, por sua vez, também não despreza a *compreensão responsiva* em seu projeto de

discurso. Ele também é um respondente. Ele não espera uma compreensão passiva, ele espera *uma resposta, uma participação, uma objeção uma execução*. O falante também não se vale unicamente do sistema da língua, ele certamente se apóia em enunciados antecedentes (seus ou de outros). Como atesta BAKHTIN (2003, p. 272), “*Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados*”. Desse modo, cumpre notar que, ao destacar a função ativamente responsiva do ouvinte no processo de comunicação discursiva, restabelecendo o papel do *outro* nos estudos da linguagem, Bakhtin coloca-o em seu devido lugar.

Avançando em nossas análises, *percebemos que os sentidos do ensino da língua materna presentes nos processos discursivos dos professores do GF-A, atrelaram-se, em princípio, a um entendimento da língua como norma-padrão a ser assimilado e não como uma prática sócio-historicamente construída socialmente.*

Mesmo sem analisarmos diretamente a prática docente, o que extrapolaria os objetivos desse estudo, notamos que as professoras já em seus próprio discursos apontavam, sem pudor, que a tradição gramatical ocupava um largo espaço em suas práticas pedagógicas e que, para boa parte dos professores desse grupo (GF-A), os sentidos do ensino da língua iam na direção da força da tradição.

Desse modo, percebemos que o lugar que poderia, segundo os discursos de autoridades mais recentes, *ser* ocupado por reflexões das formas e usos da língua em suas diferentes modalidades falada e escrita de acordo com práticas vivas da língua, ainda permanece ocupado, *em* alguns professores, *por* sentidos e práticas que não favorecem uma aprendizagem significativa para os aprendizes da língua. Assim, vejamos na seqüência destacada do 1º GF-A, os enunciados destacados da professora P6.

P6 - (S005) - Eu me lembro que **a professora colocava** a gente pra ler, **mas ela queria** que a gente lesse numa entonação correta, respeitando todos os pontos, todas as vírgulas. E **ela era muito chata, era muito assim... Caxias. E no ditado e tudo...** **Se você errasse** uma palavra **ela fazia copiar dez vezes a mesma palavra errada**. Se fosse uma frase, três vezes aquela frase. **Eu agora** com uma turma grande **não posso fazer** isso de um por um, né? Eu agora corrijo no quadro, **mas o certo seria isso, né? Que corrigisse de um por um e fizesse eles copiarem os erros**. E isso fez assim... **Eu aprender muita coisa**. (...) Eu procurava escrever o melhor possível, com pontuação certa, palavras... *Porque ela cobrava muito*. Era muito cobrado ortografia e leitura. Tinha que ler corretamente, não podia ler comendo letra. *Ela era muito rígida mesmo*.

Nessa seqüência, observamos que, como nos falou ORLANDI (1998, p. 97), na relação entre discurso e sentido, “*sua história vai definindo sua prática*”. Contrariada de não poder agir como sua boa professora, P6 reorganiza sua prática em função do número de alunos e do atual contexto de ensino, mas não deixa de evocar a voz da tradição, ao entender que “*o certo seria isso, né?*”, fazê-los repetir inúmeras vezes *certo* o que fizeram de *errado*. Se observarmos o quadro da [página 62](#), veremos que P6, que concluiu seus estudos no pedagógico no final da década de 70 e sua graduação em pedagogia no início da década de 90, vive um conflito que traduz o próprio deslocamento e as mudanças paradigmáticas do ensino da língua empreendidos nas últimas décadas que passam a cobrar novas posturas pedagógicas e novos conhecimentos didáticos.

Desse modo, ao atribuírem sentidos à boa professora de português, as professoras demonstraram operar com formações imaginárias (constituídas ao longo de seus processos de formação) que expõem uma [concepção tradicionalista](#)¹⁵⁴ de ensino, do que seja não só uma boa professora, mas, por conseguinte, apontam para um sentido de ensino da língua que se reduz ao sinônimo de ensino da gramática normativa, revelando-nos, portanto, a confusão “*criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa*”, traduzindo assim a presença de uma concepção de língua enquanto abstração-redução. (BAGNO, 2002, p. 9).

No entanto, compreendendo que os sentidos sofrem deslocamentos de uma formação discursiva para outra, dependendo das condições sócio-históricas que marcam as diferentes formações discursivas e de que as diversas vozes sócias lutam pela influência sobre a consciência do indivíduo, percebemos, por exemplo, que a imagem do bom professor de português, apresentada pela professora P12, nas interações estabelecidas no 1º GF-B, não condiz com a que vimos nas seqüências analisadas no GF-A.

Assim, podemos perceber, no recorte abaixo, que contrariando os sentidos e as formações discursivas expostas no GF-A, [a imagem do bom professor ou da boa professora já comparece de forma ressignificada e filiada a uma formação discursiva que vislumbra uma concepção de língua numa perspectiva de língua dinâmica que se produz na interação social](#). A partir de agora, passamos a nos referir a essa perspectiva de língua como *mais crítica*, por ser ela entendida como atividade produzida na interação humana e não mais como um código abstrato, ou como uma [norma-padrão](#), a ser assimilado em aulas rígidas, intolerantes e repressivas. Observemos, inicialmente, o seguinte recorte:

¹⁵⁴ [Concepção tradicionalista](#) de ensino está sendo aqui entendida como aquela que, segundo SAVIANI (1991) e LUCKESI (1994), se estruturou como método pedagógico, pós revolução industrial que tem como base o método expositivo, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart, a saber: preparação, apresentação, comparação-assimilação, generalização e aplicação.

P12 - (S027) - Regras? Não! Eu acho que **vai massacrar** aquela criança, com **aquele monte de regras**, com um **monte de exceção**, e que... Pra quê? Então se a gente tiver mais **atividades que envolva... Envolvam a leitura**, o hábito da leitura, se a gente conseguir introduzir isso na vida dessa criança. Uma vez eu **tive um professor de português**, o *João*, não sei se alguém já ouviu falar nele...

Ma-ra-vi-lho-so! E assim... Eu cometi **alguns erros** e tal, na... Na hora de fazer uma redação eu não consegui organizar minhas idéias, ele escreveu na prova assim pra mim que me marcou profundamente, ele assim: “*O seu problema... o seu remédio é muito barato e fácil de encontrar: leitura, leia muito, leia mais.*” e aquilo quando eu li, disse: “Caramba!” Aí comecei pegar livro na biblioteca e lê, e lê, e lê... Tomei o gosto. Já lia alguma coisa, mas sabe como é aquela coisa de pegar um livro por ano, dois livros por ano, não tem aquele... Aquele hábito, né?

P - (S030) - Você era criança ainda?

P12 - (S031) - Não **eu** estava eu acho, no primeiro ano do segundo grau! **E ele me despertou isso** e **eu** nunca mais esqueci **daquele professor** em função disso porque... E **ele**... E depois **eu** conversando com **ele**, **ele** me disse “P12 você vai melhorar em tudo, em matemática, em geografia, em história, leia mais!”.

Por meio da seqüência destacada, percebemos que se filiando a uma outra formação imaginária e, por conseguinte, a uma outra matriz de sentidos, a professora P12 recupera a imagem de um professor que, embora vacile no emprego da palavra *remédio* (podendo dar a idéia do erro como uma patologia), assume uma postura pedagógica condizente com aquela que compreende a língua numa concepção viva, numa concepção de língua(gem) enquanto interação, onde a sua aprendizagem será melhor concretizada através de práticas de ensino que possibilitem um largo contato dos alunos com diferentes leituras, proporcionando, assim, um aprendizado mais significativo.

A imagem evocada por P12 é a de um professor que compreende que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa a memorização de regras e de nomenclaturas prescritas nas gramáticas normativas. Em outros termos, P12, ao contrário das outras professoras, evoca a imagem de um bom professor como aquele que não privilegia uma metalinguagem técnica de uma gramática normativa estéril¹⁵⁵ em que o aluno tem que repetir dez vezes a palavra que errou para memorizar o certo e, então, poder escrever ou até falar.

Outro aspecto interessante observado nos GFs realizados foi a presença, no discurso e imaginário desses professores, da importância e relevância da mediação qualitativa do

¹⁵⁵ Expressão empregada por POSSENTI (1996).

professor no processo de aprendizagem da língua portuguesa na escola, bem como da importância, de outras pessoas emblemáticas (não sendo essas necessariamente professores) na constituição de desse um imaginário positivo para sua formação enquanto leitor ou escritor proficiente. Assim, vejamos as seqüências desencadeadas e destacadas dos jogos dialógicos produzidos no 1º GF-B pelas professoras P11, P9 e P12:

P11 - (S053) - Olha só, **eu tive, tive** e ainda **tenho** *muita dificuldade com o português*, apesar de gostar muito, adoro ler, adoro falar com os meus colegas e adoro escrever, escrevo muito.

(...) **Porque** todas às vezes que **eu** escrevia meu caderno era **todo riscado** de vermelho, entendeu? Tudo errado, a questão da ortografia muito valorizada **pelo professor**, entendeu? Escrever certo, **eles não se importavam** com o que eu... Com o que eu escrevia, **com a idéia** que **eu tinha**, *com a noção*, como você falou, eu valorizo isso nos meus alunos, entendeu, a lógica, a seqüência, a estrutura do texto.

(...) Então **eu tinha** aquela *dificuldade tremenda*, **eu** me lembro (...) **Eu tinha... Eu me lembro** que uma vez, **uma professora** escreveu um bilhete **para mim**, num texto que **eu escrevi**, dizendo que: *“Eu escrevia muito, por isso que eu errava muito”*.

(...) **Meu pai que me deu** um **exemplo muito bom**, né? **Meu pai** apesar de ter estudado só até a quarta série, **ele sempre leu muito**, lia muito jornal, lia muito livros, romances, esses romancinhos de banquinha de jornais e ele ficava ali.

(...) Durante até a graduação, **alguns professores...** Aí comecei a descobrir que sabia escrever também, entendeu, *falei assim*: *“Pô eu também sei”*, e comecei a ter prazer com isso. *E hoje meu grande prazer na verdade é o português*, e eu trabalho com meus alunos é... *De uma forma viva*.

P9 - (S094) - **Eu nunca tive** assim, **estímulos** para escrita não. Eu lembro que... Quando eu fazia redação, na minha época de estudante, nunca tirava notas excelentes não, boas não, acho que... *nunca um professor* revisou uma redação comigo, **nunca um professor** me chamou: *“P9 vem cá! Oh, isso, isso...”*. *Nunca tive isso, nunca*. (...) Que **eu tenho medo que sejam como eu fui**, uma pessoa que não gostava de ler. Hoje em dia eu gosto mais, agora: *“P9, você adora?”* *Não, eu não tive estímulo!* Hoje me dia **eu sei a importância da leitura**, mas na época que eu era criança, eu não sabia a importância da leitura, **ninguém passou pra mim**, ninguém passou a forma correta, e desejável de uma escrita. **Então eu não tive estímulos, eu não tive** é... Eu sempre tirava média. (...) **eu fico muito preocupada com isso**. Por eu não ter afinidade, **por eu não ter tido estímulo** necessário que eu acho que a gente tem que ter, **eu fico preocupada de não passar para meus alunos. O máximo que eu posso, eu tento passar**.

P12 - (S095) - Comigo aconteceu ao contrário, **eu sempre tive** mais dificuldade com o português do que com a matemática (...) eu sempre li muito, **meu pai também sempre foi uma traça**, tem enciclopédia na casa, tem... coleções, livros, **meu pai sempre foi ligado** muito a música leitura... **Por isso que eu sempre** ouvia muita música quando **eu era** criança. (...)

Percebemos, pois, que há, entre as seqüências discursivas até aqui destacadas, uma nítida distinção entre os diferentes domínios de sentidos e de imagens presentes nas interações verbais estabelecidas por esses docentes do que seja um bom professor de língua portuguesa na escola, ou do que seja, independente de ser um docente, uma pessoa que ocupe a posição de modelo positivo na formação do sujeito leitor e escritor proficiente.

Com essas primeiras reflexões, constatamos que, como apontam nossas bases teóricas, as relações entre os lugares sócio-históricos e as formações imaginárias dos interlocutores são imprescindíveis para a produção dos sentidos e para a própria constituição do sujeito do discurso.

Nessa perspectiva e entendendo que os sentidos do discurso se constituem a partir do **interdiscurso**¹⁵⁶ incorporado ao intradiscurso, percebemos que os sentidos atribuídos ao bom professor de língua surgem nas relações interdiscursivas a partir, sobretudo, das contrapalavras constituídas segundo o que deve ou não ser dito dentro de uma dada formação discursiva, acionada no momento do jogo dialógico estabelecido pelo docente. Essas formações discursivas, por sua vez, são tributárias de formações ideológicas que circulam na sociedade brasileira e, mais especificamente, no **campo discursivo** que aqui estamos denominando de discursos de autoridade.

Assim, segundo o conceito de língua historicamente prestigiado (no caso, a língua enquanto código abstrato ou norma-padrão idealizada a partir de modelos literários), percebemos que, em alguns discursos docentes, a imagem do bom professor **que deles** advém é aquele capaz de ser um bravo guardião da língua, capaz de transmitir e controlar, sob a égide da gramática normativa, esse bem cultural privilegiado e poderoso que a escrita representa e que, por isso, se reserva a poucos iluminados.

Por outro lado, em outros discursos, percebemos a presença de uma imagem de bom professor que, se comparada à primeira, apresenta sentidos antagônicos do bom professor e da língua ensinada por esse outro bom professor. Assim, podemos dizer que essa imagem filia-se

¹⁵⁶ Todo dizer “já dito” e esquecido e que determina o que dizemos.

não à tradição do ensino de uma língua abstrata, mas a um sentido de língua e de ensino da língua viva, portanto, **uma imagem mais crítica do professor de língua.**

Nessa perspectiva, notamos, no **panorama discursivo docente**, diferentes formações discursivas que em confronto disputam, fornecem e impõem à matéria-prima na qual esse professor, a partir das interlocuções travadas, se constitui como sujeito de seu discurso, definindo os sentidos não *a priori*, mas a partir das interlocuções estabelecidas no grupo.

Concluindo, percebemos, mais uma vez, que **não há o predomínio de um só ponto de vista ou de um só sentido sobre aspectos relacionados ao ensino da língua na escola, mas a coexistência tensa entre diferentes elos discursivos que disputam sentidos históricos e divergentes na cadeia da comunicação dialógica dos discursos docentes da atualidade, docentes esses que imersos numa corrente discursiva de diferentes perspectivas e nuances vêm se formando, cotidianamente, a partir de suas próprias experiências e dos debates empreendidos entre seus pares, na própria escola, nos últimos trinta anos.**

5.4 - O aprendiz da língua

As teorias pagam seu preço às
ideologias a que se ligam
Sírio Possenti

Retomando aqui as reflexões feitas por BAKHTIN (2002, p. 147) de que quem apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores mediatizadas pelo discurso interior que é, em última análise, a instância que opera a junção com o discurso apreendido do exterior, percebemos nitidamente que, nas interações estabelecidas nos GFs analisados, **os professores constroem seus discursos indo ao encontro e se valendo, fundamentalmente, de vozes sociais que compõem discursos externos por eles apreendidos e, por isso, por eles compreendidos.**

Dito isso, observamos que ao caracterizarem os estudantes brasileiros que chegam aos bancos escolares para aprender sua **língua materna**¹⁵⁷, agora sob a forma de uma língua escrita, alguns professores apresentam, conforme veremos mais adiante nos enunciados destacados, elos discursivos que compõem uma formação imaginária carregada de preconceitos e equívocos que refletem a forma como o discurso externo, alheio, *de outrem* e o

¹⁵⁷ BAGNO (2002, p. 35) adverte-nos de que “*Está provado e comprovado que uma criança entre 3 e 4 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua!*”

“já-dito” operam em seu discurso interior e em sua atividade mental, o que, segundo BAKHTIN (2002, p. 147), constitui o *fundo perceptivo* desse sujeito. Observa-se, pois, que “a palavra vai à palavra.”.

Remetendo-nos a essas reflexões teóricas, sucintamente resgatadas aqui, mas expostas detalhadamente em nosso segundo capítulo, observamos que alguns professores, sem grande consciência do seu dizer, resgatam e reforçam o *círculo vicioso do preconceito lingüístico*¹⁵⁸ constituído e perpetuado historicamente. Reafirmando esse preconceito em seu discurso, o professor acaba por fazer crer que aqueles que não dominam a norma padrão culta da língua, ou em outros termos, não dominam a variedade lingüística privilegiada, merecem ser ridicularizados perante o seu grupo social, inclusive, através de pequenas humilhações *bem humoradas*.

Desse modo, chamamos a atenção, para duas seqüências discursivas produzidas no 1º GF-B, pela professora P9, e, ainda o da professora P1 do 2º GF-A. Assim, vejamos.

P10 - (S004) - Pra corrigir redação outro dia *eu fiz uma loucura*, eu falei: “Escrevam”. Dei um tema, e **eles** escreveram sobre o tema. (...) Gostei de ver, **todos tem consciência dos seus erros e acertos** foi uma maravilha, *ótimas crianças!* (em tom irônico) (...) Eu peguei as redações, todas em folhas de caderno, e fui para o quadro, escrevi tudo que **eles escreveram errado**. “Olha só, a criança escreveu isso aqui” é... falava a frase e escrevia a palavra que tinha escrito errado, **eles riam de se matar, inclusive quem errou**: “Não é assim, é assim”, e quem errou falava: “Tem que escrever assim, assim desse jeito.”. Daí **eu disse**: “É safado? Então escreve desse jeito na próxima vez. E toma essa folha aqui que essa porcaria é tua!”.

P10 - (S007) - **Eles morriam de rir...** *Eles têm liberdade pra falar...* “Cretino... Indecente, escreveu essa indecência aqui! Tô com vergonha de ler isso aqui! Isso é pior que foto de mulher pelada! Essa... ‘ranba’! De onde você tirou isso?”. “Ah, Confundi tia... eu confundi.”. “Então porque que na hora que eu escrevi no quadro **você não consertou?**”.

P9 - (S141) - (...) Aí na sala de aula, quando tem **algum problema** eu falo: “Olha só, eu não quero aluno meu...”, *assim mesmo que eu falo*, “... sendo jogador de futebol cheio de dinheiro, **quando der entrevista, que não façam igual a Romário não, tá?**” **Aí eles morrem de rir!** “Não que Romário não consiga se comunicar, mas olha só, **não é melhor você ter dinheiro e saber falar?**”

¹⁵⁸ Em BAGNO (1999, p. 73), esse ciclo *vicioso do preconceito lingüístico* se dá pela união de três elementos, a saber: a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos.

P10 - (S143) - Vamos para o presente! *Eu tenho orkut, os meus alunos têm, eles mandam* recado para mim, **eu quase morro de vergonha.** (risos)

P9 - (S144) - P10, não uma coisa dessa!

P10 - (S145) - Professora com um “s” só, com letra minúscula, “*Me adicion’ aê!*” “*Não, vou apagar isso aqui!*”, **eu falo:** “*Gente eu não apago os recados porque eu amo vocês, mas pelo amor de Deus! Vocês me matam de vergonha, todo mundo sabe que eu sou professora, todos os dias!*”. [*]

Através dos enunciados destacados, podemos observar que a professora P10, do 1º GF-B, ao relatar, em *tom* irônico e na brincadeira, uma seqüência didática por ela utilizada e considerada inusitada para a correção das redações de seus alunos e, num segundo trecho, onde relata seu constrangimento ao estabelecer uma interação com seus alunos via *orkut*, nos revela o quanto o preconceito lingüístico perpassa o seu discurso, alimentando o “*círculo vicioso*”¹⁵⁹ que se reflete em sua própria prática discursiva preconceituosa. Com o intuito de valorizar o ensino da variedade lingüística de prestígio (até aí tudo bem), as professoras se valem desse preconceito para reforçá-lo e acham por bem ridicularizar quem não domina a variedade lingüística socialmente prestigiada.

Nessa direção, um outro aspecto relevante sobre a relação da língua e do aprendiz da língua, diz respeito especificamente à importância da construção de sentidos, por parte dos professores, sobre esse aprendiz que chega à escola. Assim, segundo POSSENTI (2003), para se obter sucesso num projeto de ensino da língua na escola, há que se contemplar, como umas das condições prioritárias, uma clara definição da concepção que se assume do que seja não só a língua, mas também da concepção estabelecida de criança (aqui destacada como criança aprendiz da língua materna na escola). Para POSSENTI (2003, p. 33) “*poderemos pensar o que quisermos das crianças, mas provavelmente não estaremos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, não são boas para aprender.*” Sobre o que foi dito, observemos aos enunciados destacados das professoras P1 e P2 do GF-A.

P1 - S013 – (...) mas só que devido essa **questão difícil do aluno vem de lá, ele** passa mesmo **sem saber, chega** para você **com essas deficiências** (...)

P2 - S137 - Porque devido **a defasagem que os alunos chegam**, acho que, pras turmas né? pras professoras trabalharem, devido **essa defasagem não** tem como você

¹⁵⁹ Noção discutida por BAGNO (2002).

se **aprofundar muito nos conteúdos** aí você acaba cobrando aquilo e procurando desenvolver aquilo que vai ser **o básico pra ele** pro ano seguinte.

(...) a gente procura explicar pros pais: *“Isso aqui é o básico pra ele ir pra quinta série”* né? Que é a leitura, a interpretação, **se ele conseguir** acertar os pensamentos dele no **papel, ele conseguir interpretar** um texto e **conseguir interpretar** um problema que ele está lendo e as quatro operações, que é o que a gente acaba se prendendo mais, porque **não tem como você se aprofundar muito**.

Através dos enunciados destacados, **percebemos que a concepção de aprendiz da língua, apontada no discurso dos professores P1 e P2 é o daquele sujeito que vem carregando defasagens e deficiências de seu processo de aprendizagem da língua escrita**, ainda que esses alunos a que elas se referem estejam cursando a 2ª etapa do 2º ciclo, portanto um nível intermediário de ensino. No entanto, se por um lado percebemos essa imagem de sujeito defasado e deficiente, por outro, nos deparamos com sentidos e imagens mais conscientes desse sujeito aprendiz da língua materna. Desse modo, nos jogos de imagem que buscam responder, por exemplo, *quem é esse para quem eu ensino a língua e que língua ele domina e compreende?*, observamos, nos enunciados das professoras P7 e P3, do GF-B e A, a presença de formações discursivas que se contrapõem aos sentidos das outras professoras.

Em contraposição à primeira concepção de aprendiz, que o vê como aquele que traz uma deficiência e uma defasagem, notamos enunciados que apontam para o entendimento desse aprendiz da língua como aquele que necessita ter sua variedade lingüística respeitada, bem como seu interesse garantido nos estudos lingüísticos propostos pela escola.

Contrariando a imagem de um aprendiz que pouco conhece sua língua materna, configuradas nas seqüências destacadas acima, observemos, uma outra imagem que também habita o imaginário e o discurso docente. Assim, vejamos as seqüências das interações estabelecidas no 1º GF-A, onde as professoras P7 e P3 avaliam a importância de se valorizar o conhecimento e interesse desse aluno aprendiz da língua.

P7 - (S010) - E assim eu gosto de trabalhar... é... textos, bastante textos informativos com meus alunos. E assim, até mesmo **aqueles que têm dificuldades, que eu venho acompanhando...** A Joana que trabalhava na sala de Recursos... Então ela falava: *“P7 uma coisa que eu gosto é que eles são críticos. E isso é possível com o quê? Com a leitura, não é?”* **Vai ter uma ampliação**, né? A nível de conhecimento do mundo, em geral, né? Não abnegando **a bagagem deles**, sabendo **de onde eles**, que **eles vêm** de uma **comunidade pobre**, não é? Então, os **conteúdos** não podem ser

estanques, eles têm que estar interligados, fazendo uma... **uma associação** com a **vivência do aluno**.

P3 - (S080) - (...) Porque ocorre, o que eu vejo, *no meu modo de ver*, que **o que faz esse desinteresse** em relação **a língua portuguesa é a falta do sentido que a criança tem**. Eu acho que *ele não vê sentido naquilo*, *ele não vê*, então *ele não vai se interessar*. Agora a partir do momento **que ele vê um sentido pra ele, ele vai começar a se interessar** em [*]. E hoje em dia a situação está muito complicada porque **as crianças, o que elas vêem fora? Elas vêem** outras coisas **com sentido pra vida delas**. Então por isso **essa questão da leitura**. Até mesmo da gramática, fica um pouco distante, **porque ela não vê sentido. Ela vê sentido** em “Tropa de Elite”, *em falar* sobre “Tropa de Elite”. Então quer dizer a gente tem que **pegar**, assim, o máximo de **interesse da criança** e resgatar e **fazer** com que aquela **leitura seja significada pra ela**, porque *ela vai* utilizar de **forma significativa** também, *ela vai poder usar, vai poder interferir, vai poder escrever*.

P11- S080 - Aí então... é isso aí... **a grande dificuldade da escola** que eu acho, é que ela quer **trabalhar de forma diferente da vida**, por exemplo, com o que você falou, você deu esse exemplo, do Macdonald’s, **ela já faz a leitura do mundo** e a escola, a maioria né,? Não aproveita **a bagagem da criança**. (...)

Notemos que, diferentemente do que vimos nos outros recortes, nesses, a imagem de aprendiz projetada vai em direção **a** configuração de um aluno (“*a criança*”, “*ele*”, “*ela*”, “*deles*”) que já chega **à** escola para aprofundar seus conhecimentos sobre a língua materna, possuindo uma “*bagagem*” cultural e uma história de vida. Nessa perspectiva, notamos que o aprendiz é crítico, exigente e só se interessa pelo conhecimento que lhe traga algum “*sentido*” e que seja, portanto, “*significativo*”. Os professores acreditam, pois, que, se a escola for capaz de resgatar esse vínculo com a vida do aluno, ele se mostrará capaz e “*vai poder*” ler melhor, “*interferir*”, “*escrever*” e “*usar*” mais adequadamente a sua linguagem. Respeitando a “*bagagem*” desse aluno, esses professores compreendem que a escola entenderá que eles já são bem-sucedidos no aprendizado da língua, uma vez que dominam com facilidade as regras necessárias para falar dos assuntos **pelos** quais se interessam.

Notemos que ao empregarem os enunciados acima destacados, os professores apresentam em seus discursos um *processo parafrástico*¹⁶⁰ que **as** filiam as formações discursivas que possuem uma visão **mais crítica** desse aprendiz da língua. Para POSSENTI

¹⁶⁰ Segundo ORLANDI (2002, p. 36), os processos parafrásticos “*são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado.*”.

(2003, p. 34), por exemplo, fica evidente que, se o sistema lingüístico é tão complexo e as crianças o aprendem, é sinal de que “*elas não são incapazes*” como muitos discursos querem fazer crer. Talvez a distância entre o que elas já sabem e o que ainda necessitam saber fique prejudicada pela forma como a escola valoriza (ou não-valoriza) seu conhecimento *a priori*.

Conforme vimos acima, os sentidos constituídos pelos docentes (sobre o aprendiz da língua), apontam para a existência de diferentes imagens que, em certa medida, disputam uma hegemonia de sentidos. À luz dessas considerações, resta-nos dizer que, de acordo com nossas análises, duas dimensões de sentidos de aprendiz da língua se delinearam mais nitidamente nos discursos docentes.

A primeira decorrente de uma visão mais tradicionalista, onde o aprendiz é estigmatizado como aquele que chega à escola com poucas chances de sucesso já que, por princípio, possui deficiências lingüísticas e defasagens que o limita, sendo pouco provável que avancem em direção ao aprendizado da língua padrão da norma culta.

Já a segunda dimensão de sentido, filia-se a uma formação discursiva mais crítica. Nessa perspectiva, a língua é entendida como um produto sócio-histórico e o sujeito, também sócio-histórico, constituído e constituinte da linguagem a partir da interação com o seu grupo através de um processo intersubjetivo. Com base nessa perspectiva teórica, se prevê que quanto mais próximo o ensino da língua realizado na escola estiver da vivência desse aprendiz, maior será o seu interesse e o seu aprendizado; um aprendizado, portanto, mais significativo e com maiores chances de sucesso, proporcionando-lhe uma melhor inserção social no mundo da escrita, da leitura e da oralidade.

De acordo com essa segunda perspectiva, o aprendiz deve ter garantido o ensino da língua padrão, mas tendo a sua variedade lingüística respeitada. Aqui se entende que não basta o aluno ter o conhecimento do aspecto “*tecnológico da escrita*”, importa, sobretudo, que ele tenha uma educação lingüística *bidialetal* ou *multidialetal*¹⁶¹ (SOARES, 1991; SILVA, 2005), garantindo-lhe uma interação segura frente às demandas sociais de uso da leitura e escrita.

¹⁶¹ Esse conceito será mais bem detalhado na sessão que discutirá os sentidos do ensino da língua materna.

5.5 - Os sentidos da língua

Já esqueci a língua em que comia,
 em que pedia para ir lá fora,
 em que levava e dava pontapé
 a língua, breve língua entrecortada
 do namoro com a prima.
 O Português são dois; o outro, mistério.
Carlos Drummond de Andrade

Antes de emprendermos a análise das seqüências discursivas sobre os sentidos atribuídos pelos professores à língua, e compreendendo que o nosso objetivo de estudo não é o de inventariar os sentidos de língua entre as diferentes perspectivas teóricas, considerando, sobretudo, as diversas linhas históricas de estudos sobre a linguagem, a filologia e a lingüística, interessa-nos considerar, ainda que brevemente, os sentidos recorrentes do conceito de língua coexistente na contemporaneidade, segundo os [recentes discursos de autoridade](#).

Nosso interesse se justifica uma vez que estamos nos propondo a identificar os possíveis sentidos atribuídos à língua e as inevitáveis interseções e correlações de forças que atravessam os discursos docentes quando os mesmos a ela se referem.

É preciso, porém, começar por esclarecer que, longe de ser um conceito óbvio, a língua não possui um sentido consensual nem mesmo entre os detentores do que aqui estamos chamando de discurso de autoridade. Os sentidos decorrentes desse conceito variam conforme a perspectiva teórica e à época adotada. Dessa forma, recorrendo a algumas produções de conhecimento sobre o conceito em questão, elegemos as considerações de POSSENTI (2003), por julgarmos serem essas pertinentes ao nosso estudo devido à clareza de sua exposição e objetividade de suas definições sem, contudo, incorrer em reducionismo.

Antes de nos determos aos diferentes sentidos atribuídos à língua e que *falam* em nós, gostaria de chamar atenção para a epígrafe destacada no início dessa sessão. Escolhemos esses versos, do popular poema de Carlos Drummond de Andrade, publicado no livro: *“Boitempo II: reminiscências poéticas do tempo de infância”*, por considerarmos que o poeta retrata magistralmente a complexidade dos sentidos da língua através do olhar perplexo de um menino aturdido diante do ensino da língua materna em sua escola.

O poeta traduz, de forma brilhante, o conflito corriqueiro vivenciado pela maioria de nossas crianças que, [ao entrarem](#) na escola, percebem que a língua falada no seio de sua comunidade diverge e confronta-se com a língua ensinada e exigida pela escola. No embate

entre a língua “*entrecortada do namoro com a prima*” e a língua “*esquipática*”¹⁶² da escola, o menino do poema conclui que *O português são dois* e o outro, no caso, o da gramática normativa, o da língua escrita padrão ensinada na escola, é, certamente, um grande mistério.

É interessante notarmos que, se fôssemos constatar os sentidos da língua portuguesa entre os seus usuários, apenas no Brasil, fatalmente concluiríamos que o português não *são* apenas dois, mas vários. No entanto, nas argumentações de POSSENTI (2003, p. 48), os conceitos de língua podem ser, para efeito de análise, compreendidos a partir de três sentidos distintos.

O primeiro deles, talvez o mais antigo¹⁶³, mas seguramente o mais usual entre os membros de uma comunidade lingüística, é aquele em que, “*pelo menos em comunidades como a nossa*”, compreende-se a língua como a variedade lingüística “*pretensamente utilizada pelas pessoas cultas*”, a chamada língua culta. As demais formas utilizadas são consideradas erradas e não pertencentes à língua. Essa definição encobre vários fatores que, segundo o autor, são “*escandalosamente óbvios*”, como por exemplo, a motivação político-econômica que estigmatiza quem fala, apontando, para início de conversa, o seu lugar, no caso sua origem regional e sua posição de classe.

Essa perspectiva de língua perpetua-se, pois, através de processos de produção de efeitos ideológicos, **em que** a língua correta é a legitimada pela classe detentora do poder político e econômico que acaba por eleger uma *forma* e um sentido único tomado como verdadeiro. Nessa perspectiva, a escola seria, então, o lugar privilegiado para a conservação, perpetuação e *disciplinação*¹⁶⁴ dessa língua modelar legitimada. Nos desdobramentos desse estudo, discutiremos, mais detalhadamente, a repercussão da adoção desse sentido de língua para o ensino da língua materna segundo os discursos docentes analisados.

Para Possenti, essa definição de língua *peca* pela exclusão das diferentes variedades lingüísticas e possui como principal motivação o preconceito cultural em um mercado de trocas simbólicas altamente lucrativo. O autor adverte-nos, ainda, de que essa “*exclusão não é*

¹⁶² No verso, “*Figuras de Gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturde-me, seqüestram-me*”, o poeta se refere à língua enquanto gramática, o que lhe provoca um sentimento de que essa língua é ao mesmo tempo esquisita e antipática.

¹⁶³ Não cabe, nos limites desse estudo, uma discussão mais aprofundada do percurso histórico desse sentido. No entanto, ressaltamos que a partir da Idade Média a “*variedade lingüística*” utilizada nos contratos jurídicos era a língua falada na corte, onde os contratos se davam entre nobres e vassalos. Era de interesse da corte legitimar essa “*variedade*” frente ao latim, escritura sagrada da igreja, detentora, até então, da palavra de “*sentido verdadeiro*”. Segundo GALLO (1995, p. 49), “*Por esse motivo é explicável o longo processo que se inicia na Idade Média de associar a uma determinada variedade lingüística o poder da Escrita: um poder capaz de instituir um único sentido, verdadeiro e cabal.*”. Assim, a autora destaca que “*associar a uma determinada variedade lingüística o poder da escrita foi nos últimos séculos da Idade Média uma operação que respondeu a exigências políticas culturais*”.

¹⁶⁴ Conceito utilizado por GALLO (1995, p. 52).

privilégio de tal concepção, mas o é de forma especial: a variedade é vista como desvio, deturpação de um protótipo”. (POSSENTI, 1996)

Um segundo sentido, se refere à língua como àquela que equivale a “*um construto teórico, necessariamente abstrato*” que toma por base o estudo dos enunciados dos falantes. O que corresponderia a uma gramática que se ocupa não do *como se deve dizer*, mas do *como se diz*, a chamada gramática descritiva e não prescritiva. Nela não se prevêem variações no sistema, mas concebe-se, sobretudo, a coexistência de diferentes sistemas. Para POSSENTI (1996, p. 65), essa perspectiva¹⁶⁵ privilegia a descrição e a explicação da língua tal como ela é falada usualmente. Os lingüistas da *gramática descritiva* pesquisam e se preocupam em tornar conhecidas “*as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão ‘regras que são seguidas’*”. Essa perspectiva difere, sobremaneira, da *gramática normativa* que, adotando o sentido de língua apresentado anteriormente, se ocupa do “*como se deve dizer*”.

Convém notar que, para o autor, embora esse sentido de língua fundamente-se na fala, ele também possui limitações já que não incorpora em suas descrições as flutuações dessa fala, optando, pois, por incluir apenas as suas regularidades. Partindo dessa premissa, o autor alerta-nos de que, embora essa perspectiva de língua não avalize nenhum tipo de preconceito contra qualquer variedade lingüística, ainda assim apresenta restrições uma vez que se propõe a trabalhar com dados higienizados.

Segundo POSSENTI (2003, p. 50), o **terceiro e último** sentido de língua, refere-se **àquele** “*conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas*”. Em outros termos, se refere a um conjunto de variedades que são diferentes entre si, mas que pertencem à mesma língua. Uma língua que é reconhecidamente a mesma, muito menos pelos seus traços lingüísticos internos do que pelas atitudes dos falantes. “*Língua é, pois, nesse sentido, um conjunto de variedades.*”

Estabelecidos esses três sentidos, destacaremos e analisaremos a seguir algumas seqüências discursivas marcantes que apontam os sentidos de língua presentes nos discursos docentes pesquisados. Ressalvamos, mais uma vez que, de acordo com pressupostos teóricos aqui adotados, estamos considerando que os sentidos do discurso docentes se filiam a interdiscursos *de autoridade* que os antecede.

Dessa forma, os recortes destacados a seguir nos revelam que os elos discursivos, constituídos sócio-historicamente, atravessam os discursos desses professores no decorrer dos

¹⁶⁵ O avanço dessa perspectiva pode ser constatado a partir dos estudos desenvolvidos, no Brasil, por CASTILHO (1990) e MARCUSCHI (1986), estudos esses que vêm subsidiando o Projeto de Estudos Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta (Projeto NURC).

jogos de imagens estabelecidos ao longo das interações dialógicas empreendidas nos GFs realizados. Esse funcionamento discursivo configura, assim, não só as condições *específicas* de produção dos sentidos, mas, sobretudo, as condições *amplas* dos sentidos empreendidos ao discurso.

Sendo assim, claro está que os sentidos se constituem a partir das interações e relações intersubjetivas estabelecidas num dado contexto social a partir de diferentes condições de produção. Em outros termos, pode-se dizer que, como prevê o conceito de dialogismo bakhtiniano, todo discurso se orienta a partir de outros discursos e para o outro da interlocução.

Observada essas questões, lembramos ainda que, quando o sujeito elabora o *seu* discurso, ele, sem ter plena consciência, imprime no que diz sentidos “*já-ditos*”. Assim, confirma-se que os sentidos não estão pré-estabelecidos, não são transparentes e nem têm apenas no sujeito a sua fonte e origem. Os sentidos se constituem, pois, nas relações dialógicas assumidas entre os interlocutores no momento de suas interações verbais, sendo afetados constantemente por discursos outros, pelo *discurso de outrem*.

Nessa perspectiva, destacamos a seguir uma seqüência discursiva, estabelecida entre as professoras P9, P10, P11 e P12, no 1º GF-B, que ilustram bem o que até aqui argumentamos. Vale dizer que fizemos opção por essa longa seqüência, por considerarmos que as questões nela tratadas estampam claramente os diferentes sentidos de língua apontados anteriormente e que, de um modo em geral, estiveram presentes nos discursos dos docentes não só desse grupo, mas na totalidade dos discursos analisados nos quatro grupos focais realizados. Assim, vejamos.

P12 - (S034) - E o que eu acho que esta acontecendo também é... **uns dialetos**, né? Falas. Agora a gente tem assim *o da favela, do morro*, então a gente... **Criou-se uma língua**, né? **Própria daquela região** ali, das pessoas que convivem ali. Então tem **palavras**, tem gírias que as crianças **chegam pra gente e falam** e que a **gente não entende**: “*O que que é isso?*” não é? Então **criou-se**, então, a importância de se estudar **a nossa língua**, é para realmente estar **mantendo** esta **unidade**. Porque senão daqui a pouco cada região vai estar falando, vai criar o seu, **o seu próprio dialeto**, vai estar falando sua língua, e *a comunicação? Como é que fica?* Vai perder. **Que a função maior da língua é a comunicação**, estabelecer a comunicação, né? Das pessoas que convivem naquele lugar. *Então a gente tá tendo esse problema*, porque eles criaram, né? **A linguagem deles**.

P10 - (S035) - E lá eles se comunicam...

P12 - (S036) - *Se comunicam!* E aí, qual é o problema quando chega na sala de aula?
Falta comunicação entre professor e aluno.

P11 - (S037) - Por isso que **a língua é...** Entendeu? **Não é uma coisa presa,** fechada.

P12 - (S038) - *Mas porque que a gente estuda as regras?* Pra tá tentando manter.

P11 - (S039) - Eu acho assim... *Eu discordo um pouco dessa questão,* eu acho que **nós temos até que partir** de repente dessa **linguagem que eles trazem,** né? Não para ficar parado ali, explicar, mostrar que é **mais uma forma.** Que como você falou se: "*A função da linguagem é a comunicação*" se eles estão se comunicando, *então a função está sendo cumprida.*

P12 - (S040) - **Mas eles vão se comunicar só naquele setor** da sociedade.

P11 - (S041) - Mas existe **uma língua padrão** que **eles também tem o direito** de conhecer, entendeu? Porque senão eles vão ficar é... *fora dessa coisa* e precisam... que eles vivem numa sociedade que eles precisam **conhecer essa língua.**

(P12 e P11 disputam a alternância da fala)

P9 - (S042) - Na minha opinião que... Existe assim... **Lugares pra você falar** ou para você ir, é... Pra você saber, e se colocar **de modo tradicional** ou **de modo formal** ou **informal.**

(Todas falam juntas)

P11 - (S044) - *Nós temos que dizer que existe a língua padrão,* né? Essa... você... por exemplo...

P12 - (S045) - Mas **essa é a importância de estudar a língua portuguesa na escola,** para estar **mantendo esse padrão.**

P11 - (S046) - Existe essa **linguagem padrão que não é mais importante** da que você se comunica entre os colegas.

P10 - (S047) - *E nem mais valiosa.*

P11 - (S048) - É... *E nem mais valiosa,* mas também, e **nem menos importante,** e você tem direito ter acesso a ela... Também. *A escola é para isso.*

P10 - (S049) - Até mesmo palavirão *tem sua função.* *(risos)* às vezes é necessário!

Nessa seqüência, percebemos que os diferentes sentidos de língua, discriminados por POSSENTI (1996; 2003), estão, conforme os enunciados negritados, claramente representados, defendidos e contestados na alternância dos sujeitos do discurso. É interessante observarmos que, também aqui, assim como nas sessões anteriores, o confronto entre os diferentes sentidos de língua está posto em muitas vozes que coexistem numa mesma **cadeia discursiva**, o que nos faz crer, mais uma vez, que os discursos de autoridade que vaticinam que os docentes, de um modo em geral, possuem apenas um único sentido de língua, um sentido estático da língua, no caso o *menos nobre*, o da língua enquanto gramática normativa, não corresponde ao que aqui observamos.

Com base nas interlocuções estabelecidas, chamamos a atenção para o fato de que os diferentes sentidos de língua estão dispostos e coexistem não só em um mesmo campo discursivo, mas numa mesma formação discursiva docente. Desse modo, destacamos abaixo a contradição presente nas seqüências discursivas da professora P12, que, em sessões anteriores, manteve seu discurso filiado a uma formação discursiva, **digamos, mais atualizada** e mais próxima à formação discursiva de autoridade que vem buscando *reestruturar* os sentidos do ensino da língua materna, a partir da década de 80.

Por outro lado, no entanto, no trecho em que P12 afirma: “*Mas essa é a importância de estudar a língua portuguesa na escola, para estar mantendo esse padrão*”, constatamos que, se outrora o seu discurso filiava-se a uma formação discursiva adequada de um ensino da língua com ênfase na interação e não focado na manutenção da língua enquanto código, aqui percebemos um sentido contraditório já que mais voltado para o um entendimento de língua que, segundo POSSENTI (2003), equivale a “*um construto teórico, necessariamente abstrato*” da língua que *peca* pela exclusão das diversas variedades lingüísticas, possuindo, assim, como principal motivação o preconceito cultural.

Observemos, ainda, que, contrariando a tendência discursiva de P12, a professora P11, valendo-se da conclusibilidade da colega, propõe em réplica o fortalecimento de sua própria identificação e filiação a uma formação discursiva, **digamos, mais atualizada** do que a que foi apresentada por P12. Assim, P11 defende que: “*Existe essa linguagem padrão que não é mais importante da que você se comunica entre os colegas*”. Vejamos que, na elaboração de sua contrapalavra, P11 evoca um sentido de língua contrário ao de P12. Podemos afirmar, portanto, que o sentido de língua empreendido por P11 se refere à língua enquanto “*(...) um conjunto de variedades.*”. Observou-se, ainda, que a professora P11 demonstra grande satisfação (segundo o tom valorativo empregado) ao endereçar as colegas um discurso **mais antenado** do que o de P12, deixando claro para o grupo que a língua não é só o que está normatizado na gramática.

Para entendermos as contradições postas no discurso de P12, lembremos de um outro trecho já destacado anteriormente. Assim, vejamos:

P12 - (S027) - Regras? Não! Eu acho que **vai massacrar** aquela criança, com aquele **monte de regras**, com um monte de exceção, e que... Pra que? Então se a gente tiver mais **atividades que envolva... Envolvam a leitura**, o hábito da leitura, se a gente conseguir introduzir isso na vida dessa criança...

Chamamos a atenção para essa ocorrência por notarmos que esse tipo de **funcionamento discursivo contraditório foi recorrente nos discursos docentes estabelecidos nos GFs realizados**. Desse modo, encurralados entre os antigos e os novos postulados teóricos sobre o ensino de língua materna, concluímos, mais uma vez, que os docentes convivem e representam em seus discursos, sem ter, em muitos momentos, plena consciência disso, sentidos distintos e concorrentes de língua, de aprendiz da língua e do bom professor da língua.

Constatamos, ainda, que, conforme nossas argumentações anteriores, o professor busca fundamentar seu discurso numa dispersão de sentidos que lhe garanta, ainda que no conflito, o subsídio para um discurso coerente que justifique uma prática pedagógica que se quer atualizada perante aos novos postulados teóricos e que responda também as expectativas da sociedade. Por tanto, imprime um *discurso moderno*, mas, em outros momentos, *moderno, mas nem tanto*. Notemos no trecho abaixo, extraído do 2º GF-B, a tensão e o conflito vivenciado pela professora P1, adepta de uma formação discursiva menos atualizada, ao declarar a sua opinião sobre as exigências dos novos postulados teóricos, veiculados, no caso, pelos discursos de autoridade. Vejamos.

P1 - (S011) - (...) acho que é importante colocar isso... de tanta teoria é... que a gente é obrigada a seguir, às vezes, a gente não pode falar determinadas coisas pro aluno. Tem toda uma pressão em cima de você, do professor público, que trabalha em escola pública e a gente fica limitado aquilo ali, pisando em ovos, sabe? Entendeu?

Antecipando nossas próximas análises específicas sobre o ensino da língua, claro está até aqui que, **embora esses docentes admitam que o ensino da língua necessite, conforme apontam os discursos de autoridade mais recentes, ser *redimensionado, redirecionado, reestruturado, reorientado, reconstruído, reexaminado, reordenado, revisado e reinventado***, parecem não conceber que uma análise puramente global, enunciativa e discursiva da língua seja suficiente ao seu ensino.

Dessa forma, ainda que alguns docentes admitam a importância das “*novas perspectivas*” e dos “*novos paradigmas didáticos*”¹⁶⁶ do ensino da língua, parecem não querer prescindir de uma análise mais formal prescritiva e estrutural da língua. Em outros termos, podemos dizer que mesmo considerando que essa análise formal não cumprirá, por si

¹⁶⁶ Expressão empregada por SOARES (2005, p. 100).

só, as finalidades do ensino da língua, segundo os novos sentidos, empreendidos inclusive pelos livros didáticos¹⁶⁷, **os professores resistem em abandonar a análise formal da língua, entendida como aquela padrão, a língua do *como se deve dizer*, a língua da temida gramática normativa.**

Nessa perspectiva, chamamos atenção para uma outra seqüência discursiva onde a professora P7, do GF-B, que, assim como a professora P12 (do GF-A), sempre **enquadrou** o seu discurso, de forma consciente, **em** uma formação discursiva mais atualizada, também apresenta um discurso, a princípio, contraditório, talvez inconsciente, ao comentar o espaço reservado às análises formais da língua (o espaço reservado a gramática normativa) nos livros didáticos adotados.

Observemos, ainda, que surge nesse encadeamento discursivo uma voz discordante demonstrando o confronto entre antigos e novos postulados teóricos que lutam pelo sentido de língua e do ensino da língua materna na atualidade. Claro está, pois, que surge na relação dialógica estabelecida uma voz dissonante que, na perspectiva de uma formação discursiva mais atualizada (aqui entendida como aquela que questiona o estudo da gramática prescritiva), em princípio, não autorizaria a professora P7 a dizer o que disse. Sendo assim, vejamos.

P7 - (S002) - (...) os próprios **livros hoje** em dia quase **não dão** vazão **a parte gramatical**, é... mais só... é... leitura de textos e interpretações, mas agora, **a parte gramatical** está muito dispersiva, *muito deixada de lado*. Eu tenho observado isso porque quando eu vou trabalhar português *eu nunca sigo o livro*. Eu trabalho, procuro em vários livros aquele mesmo conteúdo que eu vou trabalhar e **eu tenho**, assim, **sentido a falta da gramática** nos livros didáticos.

P4 - (S004) - *Eu uso só livros antigos*. Quanto mais **os livros antigos** são **os que mais tem gramática** acho eu a maioria aqui, né? **Uso mais livros antigos. Bem antigos, da época que mamãe dava aula ainda. Eu uso todos**, eu uso esses que **são os melhores pra trabalhar**.

P7 - (S005) - Agora os **textos dos livros atuais** são **mais interessantes**, são mais formativos. Trabalha mais a questão da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

P6 - (S006) - Os livros, é... novos... só essa coleção Gospel, né? Que tem um caderno [*], mas os outros... hum... percebo muita dificuldade. *A parte gramatical não tá com nada... nem a ortográfica...* [*] **os livros novos não têm não**.

¹⁶⁷ Referimo-nos aqui ao PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, onde, sob a aprovação prévia de uma equipe de especialistas do MEC, os professores adotam “segundo a sua realidade” os livros didáticos que o governo comprará para os alunos das escolas de toda a rede pública do país.

Observemos que a professora P7 compartilha sua análise com as professoras P4 e P6, aquelas mesmas professoras que apresentaram anteriormente um discurso filiado a uma formação discursiva *menos atualizada*¹⁶⁸. De fato, podemos dizer que, mesmo admitindo que a língua não seja apenas a que está na gramática normativa, até as professoras que apresentam um discurso mais próximo dos discursos de autoridade da atualidade também compreendem que a escola deve sim garantir o ensino de uma língua padrão.

Cabe ressaltar, no entanto, que entre o *dever ensinar* e o *ensinar prioritariamente* essa língua como sinônimo de gramática normativa, há uma longa discussão onde até mesmo as diferentes formações discursivas de autoridade aparecem e se chocam. Mas isso faz parte de uma outra reflexão que faremos mais adiante.

Convém notar, por hora, que o docente não é só um consumidor passivo dos discursos de autoridade. Ele, através de um discurso de confronto, se posiciona criticamente, ainda que sem a almejada profundidade teórica, diante de uma (não tão clara) disputa hegemônica entre novos e antigos postulados teóricos sobre o ensino da língua. Nota-se que essas divergentes diretrizes teóricas coexistem num mesmo espaço discursivo e chegam ao professor, inclusive aos menos atualizados, através das propostas pedagógicas oficiais das redes de ensino, dos livros didáticos adotados e tributários dos discursos acadêmicos ou mesmo das interlocuções com seus colegas mais atualizados.

Notamos, assim, que os professores ao elaborarem seus discursos não acionam de forma consciente as matrizes de sentidos de seus enunciados. Escapam-lhe, pois, o controle da origem e dos deslocamentos do sentido do seu dizer. Os professores, *esquecidos* da origem de suas argumentações, incorporam em seus enunciados ecos de expressividade alheias que, numa profusão temática e de paráfrases, constituem os sentidos do seu discurso.

No encadeamento discursivo analisado, percebemos que, em princípio, a relação dialógica estabelecida entre o *discurso de autoridade* da atualidade (que apresentam o predomínio de uma orientação sociointeracionista da língua) e o *discurso docente* é de embate, confronto, resistência e conflito, acarretando, pois, uma dispersão de sentidos da língua e do seu ensino da língua também no discurso docente.

¹⁶⁸ Vale salientar que P6 é a professora que, contestando P7, não acreditava que o professor enquanto mediador pudesse fazer diferença no processo de aprendizagem dos alunos. Já P4, ainda que não tenha sido aqui apresentada anteriormente, manteve seu discurso filiado, quase todo o tempo, a uma formação discursiva menos atualizada *como notamos em nossas análises*.

Compreendendo que o discurso se organiza também em função da hierarquia estabelecida entre os interlocutores, notamos que os atuais sentidos dominantes¹⁶⁹ sobre o ensino da língua veiculados pelo discurso de autoridade são sim recebidos (em síntese) e compreendidos pelos professores, como um discurso de autoridade, mas, ainda assim, propensos ao contraditório, sobretudo, no que diz respeito à evidência de sentidos em relação à língua e as suas subseqüentes metodologias de ensino e aprendizagem.

De tudo que foi dito e recuperando os postulados bakhtinianos, há, a nosso ver, uma multiplicidade de vozes que se entrecruzaram no espaço dialógico estabelecido entre os docentes pesquisados. No entanto, os discursos de autoridade¹⁷⁰ comparecem nos discursos docentes não como *palavra autoritária*, mas sim como *palavra interiormente persuasiva*, aquela que, embora careça de autoridade, não se submete a ela, não sendo, pois, uma simples repetição da palavra alheia de autoridade. Em outros termos, pode-se dizer que, embora essa palavra exerça uma influência na constituição discursiva do sujeito, ela é reproduzida num contexto novo e em condições únicas do *discurso cotidiano* desse professor.

Desse modo, numa perspectiva do funcionamento *dialógico do discurso*, claro está para nós que, ainda que dentro de uma mesma formação discursiva, os direcionamentos de sentidos não são fixos, são moventes e dispersos. Compreendemos, também, que os discursos são porosos e admitem, conforme a dialogicidade e entonação empreendida nas interações estabelecidas, novas vozes dialógicas e novos elementos, ainda que em confronto. Nesse ponto, convém notar que, conforme sinalizam nossas bases teóricas, a formação discursiva dissimula e mascara uma pretensa evidência do sentido.

¹⁶⁹ Refere-se ao sentido de língua veiculado pelos discursos de autoridade, da atualidade, através de publicações acadêmicas, de matrizes curriculares oficiais e de livros didáticos selecionados pelo MEC/PNLD.

¹⁷⁰ Discursos de autoridades de diferentes épocas, a saber: das décadas de 60, 70 e, mais especificamente, dos anos 80 e 90.

5.6 - Os discursos sobre o ensino da língua portuguesa: sentidos entrecruzados

(...) eu acho que pra isso que serve a teoria,
a teoria não é uma coisa morta (...)
Professora P11, GF-B.

Como pudemos notar, ao longo de todo esse estudo, o ensino da língua materna, entendido aqui como ensino da língua portuguesa, tem sido tema explosivo entre os debates, não só das autoridades no assunto, mas entre os docentes das escolas públicas e boa parte da sociedade brasileira. Especialistas, professores e representantes da sociedade travam debates calorosos sobre a natureza “*multifacetária*”¹⁷¹ dos problemas que cercam esse ensino ao longo de toda a história do nosso país.

As discussões sobre os diferentes aspectos e as sucessivas crises do ensino da LP acompanham a história brasileira ao longo dos séculos. Entendemos, pois, que os sentidos do ensino da LP têm se transformado ao longo de sua história de acordo com as demandas sociais e culturais de cada época. Sendo assim, discorrer sobre os sentidos do ensino da língua materna nos leva a um amplo campo discursivo de vertentes teóricas e linhas argumentativas complementares e concorrentes de tempos remotos.

Considerando que fizemos no presente estudo um recorte da temática a partir das três últimas décadas, iniciaremos nossas reflexões a partir de uma das importantes vertentes teóricas que aqui julgamos emblemática para as nossas análises, a saber, as considerações do professor UCHÔA (2000).

Em importante artigo¹⁷², publicado numa revista de grande circulação entre os professores de língua portuguesa, o professor alerta-nos de que ainda que a relação da lingüística com o ensino da língua portuguesa seja foco de inúmeros estudos e extensa literatura sobre o tema, existe um consenso entre os meios acadêmicos e educacionais de que “*o ensino de língua materna não vem alcançando, ao longo dos níveis fundamental e médio do processo escolar, a sua finalidade básica de habilitar os educandos a condição de leitores e produtores textuais proficientes.*” Sendo assim, ainda que a lingüística tenha trazido

¹⁷¹ Idéia empregada por GERALDI (2003[1997]).

¹⁷² UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. *Confluência - Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, nº. 19, 2000.

conhecimentos fundamentais para o aprendizado da língua, não se pode encará-la como panacéia¹⁷³ deste ensino.

Prosseguindo com suas argumentações, Uchôa entende que nenhuma crítica a este campo poderá desvincular-se da realidade de um país tomado por “crises” de múltiplas ordens, que provocam inevitáveis desordens em seu sistema de ensino. Restringir o ônus desse insuficiente ensino da língua portuguesa aos campos científicos e pedagógicos seria, portanto, uma brutal ingenuidade e uma visão simplista da realidade nacional. Sendo assim, “*Vai mal antes a escola, o ensino em geral, a sociedade, o Estado brasileiro*”. UCHÔA (2000, p. 63).

Entendendo a atividade crítica como sendo um elemento positivo para o ensino da língua, o professor deixa claro que a crítica à prática do ensino da língua materna se dá desde longas datas. Rubens Amaral, em 1939, já criticava o ensino da gramática como um fim em si mesmo.

Buscando superar a tradição do ensino da gramática e da filologia e visando ultrapassar a fase de lamentações e *denúncia inconseqüente em relação a um ensino pouco ou nada produtivo*, a lingüística passa, de fato, a contribuir para uma atividade pedagógica mais eficiente, no Brasil, a partir do início da década de 70. Desde então, o ensino de português tornou-se uma linha de pesquisa da lingüística surgindo inúmeros estudos e **vasta produção acadêmica**¹⁷⁴.

Muito embora esses estudos tenham tido uma expressiva divulgação nos níveis fundamental e médio (sobretudo, quanto aos estudos superiores da lingüística e ao ensino da língua portuguesa), permaneceu o consenso de que este ensino continuava sendo improdutivo, contribuindo pouco para a almejada *formação de leitores e produtores textuais competentes*.

Inúmeras autoridades no assunto crêem que as contribuições da lingüística ao ensino do português não têm logrado maior alcance por falta mesmo de uma formação científica mais

¹⁷³ Segundo ILARI (1997[1985]), no final da década de 60 algumas *autoridades*, entre elas Jakobson, apostavam na tese de que a Lingüística se substituiria rapidamente e eficazmente à tradição de ensino da Gramática e da Filologia nos cursos de formação de professores, provocando, assim um fator de renovação do ensino da língua materna. No entanto, os lingüistas constataram nas décadas seguintes que sua aplicação no ensino não “*foi suficientemente ampla*”, o que justificaria, em princípio, o fracasso da lingüística aplicada ao ensino da língua materna. ILARI adverte-nos, ainda de que, a lingüística não é aplicável ao ensino da língua materna na forma de uma teoria particular, mas contribui no sentido de disponibilizar um conjunto de orientações potencialmente capazes de alterar os hábitos do ensino da língua materna, sobretudo, no que tange ao preconceito em relação à valoração social e a prescrição da língua. Ao que parece, segundo o autor, a assimilação equivocada mesmo pelos lingüistas brasileiros e formadores de professores resultou em conseqüências práticas para o ensino da língua materna.

¹⁷⁴ Esses estudos lingüísticos, que passaram a integrar os currículos dos cursos universitários de Letras no Brasil a partir da década de 60, pretendiam analisar “*os fatos da Língua portuguesa com rigor e sem preconceitos*” expondo, assim, a precariedade de qualquer posição intransigente e dogmática quanto as variantes lingüísticas “*não standard*”, a saber: a variante não-padrão. (ILARI, 1997, p. 15).

consistente, sobretudo na fundamentação lingüística do professor, que sem um referencial sólido e pertinente permanece inseguro ao posicionar-se ante o objeto de seu ensino e o próprio ensino deste objeto. Desse modo, UCHÔA (2000, p. 64) declara que:

Na verdade, um ensino que parece ter ainda como objetivo central dotar os alunos da capacidade de classificar unidades e funções gramaticais; um ensino que freqüentemente continua a limitar a gramática a um instrumento de ensino normativo, reservando especial atenção aos “erros” a serem evitados; um ensino que, ignorando a função interlocutiva da linguagem, faz da produção textual uma atividade reduzida à estratégia de preenchimento de um espaço em branco, com a escola oferecendo truques formais para se alcançar tal intento (mesmo em relação ao vestibular); um ensino, enfim, que faz da atividade de leitura uma reprodução quase mecânica de idéias captadas de texto, numa atividade inteiramente acrítico; este ensino evidencia carecer de fundamentos lingüísticos básicos que lhe assegurem respaldo científico.

Nessa linha argumentativa, a falta de fundamentação teórica se deve à insuficiente formação obtida, inclusive, pelos professores que já passaram pelas Universidades. Essas, por sua vez, têm reservado um espaço igualmente restrito às reflexões sobre os processos de aprendizagem da língua materna nos cursos de Letras. Segundo o autor, na prática, isso não só se verifica nos resultados obtidos no próprio ensino da língua, como também, no retorno do professor à universidade em busca de atualização, por julgarem-se, confessadamente, despreparados para a prática pedagógica.

Por outro lado, ainda que não se refute que a Universidade transmita fundamentos lingüísticos, isso não significa que esses sejam compatíveis com uma formação lingüística adequada. Ao longo dos anos, Uchoa vem acumulando, depoimentos de professores de língua materna que dizem limitarem sua prática pedagógica às orientações do livro didático por sentirem-se despreparados.

Finalizando suas argumentações, o autor conclui que, ao tentarem adotar um ensino moderno muitos professores (mesmo os mais atualizados) parecem incorrer no equívoco de transformar os postulados científicos em conteúdos programáticos das aulas de português, demonstrado assim desconhecimento dos limites da área da ciência e do ensino. A prática pedagógica empreendida traduz-se, pois, erroneamente, num simulado da prática científica da análise lingüística.

Valendo-se das palavras de uma colega, o professor declara que a realidade político-ideológica do ensino universitário, acaba por privilegiar “*a ciência pela ciência*” em detrimento, nos cursos de licenciatura, da “*tarefa de formar professores (...) tratado como objeto secundário; tal conjuntura, com certeza, reproduz a falta de prestígio profissional na*

sociedade do professor” (SALOMÃO, 1997 *apud* UCHÔA, 2000, p. 66). Finalmente, Uchôa afirma que:

Colocar os resultados da ciência ao alcance do professor de língua, levando-o a refletir sobre a viabilidade ou não de adoção deles à sua prática pedagógica, apresenta-se como tarefa básica em curso de licenciatura na área denominada tradicionalmente de Letras. Este me parece o caminho indicado para convergir teoria e prática, pesquisa e ensino, vale dizer, o caminho indicado para a desejada formação científica dos professores de língua, com a qual, mais seguros em função, passarão certamente a direcionar sua atividade profissional para **um ensino de que possa esperar-se um aproveitamento mais satisfatório** concernente à compreensão e produção textual, **sacudindo-lhes de uma rotina de que eles muitas vezes não sabem sair.**¹⁷⁵

Numa outra perspectiva discursiva, voltada mais às orientações e estudos sociolingüísticas sobre o ensino da língua portuguesa, outras autoridades no assunto, conforme visto no quarto capítulo dessa dissertação, garantem que o posicionamento ideológico do professor diante do objeto de ensino da língua torna-se um grande diferencial que influenciará fortemente suas escolhas didático-pedagógicas. Dessa forma, vislumbra-se que o modo como se concebe e se interpreta a linguagem é imprescindível não só para a definição do objeto de estudo, mas, sobretudo, para a trama educativa como um todo. (GERALDI, 1996, 2003).

Fortalecendo essa formação discursiva e destacando importantes considerações para as nossas próximas análises, SOARES (2005; 2002) afirma que para se compreender a questão do ensino da língua portuguesa há que se ter no horizonte analítico dois **fenômenos recentes**¹⁷⁶ que se articulam e se complementam. O primeiro diz respeito à conquista do direito de escolarização das camadas populares, a partir da década de 50, e mais intensamente da década de 60, que resultou na “*expansão quantitativa do ensino fundamental*”.

O segundo, refere-se às novas perspectivas teóricas (Psicologia genética, Ciências lingüísticas: particularmente, a Psicolingüística e a Análise do Discurso) que, a partir da década de 80, passam a subsidiar as críticas ao ensino empreendido na década de 70, ensino esse mais voltado para os objetivos pragmáticos e utilitários de uso da língua¹⁷⁷.

Concluindo, SOARES (2005, p.100), adverte-nos de que ainda vivemos um “(...) *momento de radical mudança de quadros teóricos nos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino da língua materna, mudança que se vem refletindo na prática do*

¹⁷⁵ Grifo nosso.

¹⁷⁶ Refere-se aos últimos trinta anos.

¹⁷⁷ Maiores considerações sobre o ensino dessa época foram tratados no item 4.1 dessa dissertação e podem ser mais bem apreciados em SOARES (2005).

ensino da língua Portuguesa, particularmente no nível fundamental.” Desse modo, para a autora, as “*novas perspectivas teóricas*”¹⁷⁸ vêm impulsionando “*novos paradigmas didáticos*”.

Sem pretender recuperar integralmente o que já foi tratado no quarto capítulo dessa dissertação, claro está, para nós, que as novas concepções sobre o processo de aprendizagem da língua materna, empreendidas a partir da década de 80, somadas às conquistas populares de acesso à escola pública (ocorridas, mais intensamente, a partir dos anos 60), vêm alterando significativamente os sentidos, os discursos e as perspectivas do ensino da língua materna até os dias atuais.

Além do radical impacto provocado por esses novos postulados teóricos nos paradigmas metodológicos da alfabetização, constata-se que houve, à época, um **deslocamento de sentidos do ensino da língua materna também voltados às séries mais avançadas**, onde as crianças, em princípio, já estariam alfabetizadas. Ou seja, os discursos de autoridade, veiculados, a partir do início da década de 80, em favor do ensino da língua escrita voltado mais (nos primeiros anos de escolaridade) às perspectivas teóricas psicogenéticas, coincidiram com discursos de autoridade em favor de um *redirecionamento* dos novos paradigmas teórico-metodológicos do ensino da LP também nas classes de 5ª à 8ª séries, paradigmas esses que defendiam um ensino da língua que **tomasse** como base a concepção interacionista da linguagem e que pudesse desenvolver competências essenciais a uma interação autônoma e ativa nas circunstâncias de interlocuções vivenciadas pelos alunos.

Se, inicialmente, esses *novos* sentidos e *novas* perspectivas teóricas concentravam suas análises, especificamente, nas classes de alfabetização - “*entendida como aprendizagem do aspecto convencional da escrita e do aspecto simbólico da notação gráfica*” (SOARES, 2005, p. 105) - e nas classes de 5ª à 8ª séries, os níveis intermediários não puderam ficar de fora dessa mudança paradigmática. Sem contar com as fartas análises dedicadas aos referidos níveis de ensino, os professores das classes de 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental também vivenciaram a disseminação das *novas* idéias que lhes serviam de exemplo e ponto de estofo.

Assim, os novos postulados teóricos empreendidos na década de 80 “*vão revelando possibilidades e necessidades de se expandirem os mesmos pressupostos para todos os níveis de ensino*” (MORTATTI, 2000, p. 278). Nesse sentido, os novos paradigmas propunham que, além do domínio do sistema ortográfico-alfabético, o aprendiz, recém saído do processo de

¹⁷⁸ Ressaltando que os adjetivos *novas /novos* tenham sido empregados originalmente em seus textos publicados nos anos 90, Soares entende que os mesmos continuam pertinentes à época atual.

alfabetização, deveria ocupar-se, **agora, e** mais especificamente, das habilidades e de conhecimentos mais aprofundados relativos à, importância do uso da escrita como atividade real de enunciação em situações de interação, segundo as regras discursivas próprias do texto de acordo com o contexto. Nesse sentido, surgem postulados **mais novos** referendando a importância de se atentar, já nas séries iniciais, para o uso corrente da língua em referência às práticas sociais, além do que já havia sido dito aos outros níveis de ensino.

Segundo MORTATTI (2000, p. 253), na década de 80, vivenciou-se um novo tipo de relação entre universidade e escola básica. Desse modo, a autora esclarece que havia, por parte dos docentes da escola básica, a busca de respostas didático-pedagógicas frente aos novos sentidos postos ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita. **Por conseguinte, os discursos acadêmicos e oficiais impunham um “movimento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias”, visando um esforço de conciliação entre competência técnica e compromisso político para a construção da qualidade da escola democrática.**

Conforme sinalizamos ao final do nosso quarto capítulo, cumpre notar que, de tudo que foi dito até aqui, percebe-se que há nos discursos de autoridade, **nesse início de séc. XXI, uma consolidação do deslocamento de sentidos em direção a uma nova conceituação de língua e linguagem** que, ao tomar como eixo a concepção de linguagem numa perspectiva dialógica e interacionista (BAKHTIN), passa a dar conta de **novos** paradigmas teórico-práticos do ensino da língua materna que podem ser, em síntese, definidos nas recentes discussões sobre a importância do letramento.

Resgatado esse sucinto panorama discursivo sobre o ensino da língua materna, tratados detalhadamente no quarto capítulo desse estudo, centralizemos nossas análises no discurso dos docentes aqui pesquisados.

Antes de nos determos mais especificamente nesses discursos, é preciso, porém, começar por esclarecer, mais uma vez, que, ao escolhermos os discursos de professores que atuam em classes do 2º ciclo de ensino fundamental (que no caso da rede municipal de ensino de São Gonçalo equivale, no sistema seriado, às 2ª, 3ª e 4ª séries), não pretendíamos, nem seria possível, conforme o percurso de nossas argumentações, traçar qualquer análise comparativa, por exemplo, desses discursos com os discursos dos professores dos outros ciclos e níveis de ensino.

Escolhemos esse seguimento apenas por percebermos seu potencial diante de tudo que foi sinalizado no breve panorama histórico resgatado acima. Desse modo, conforme apontamos nas considerações iniciais desse estudo, nossa opção por esse **segmento** se deveu, sobretudo, ao fato de termos percebido, em nossa revisão da literatura **sobre o assunto**, que

ainda são escassos os estudos e pesquisas que fazem referência a aspectos do ensino da língua portuguesa, especificamente, voltados para este [segmento](#) de ensino.

[Partilhando da compreensão de BAKTHIN \(2003\) de que os sentidos se realizam nas interações provocadas pelas atividades de linguagem e entendendo, também, que o interdiscurso é parte constitutiva do discurso dialógico, buscamos compreender as relações estabelecidas entre os sentidos empreendidos pelos professores pesquisados e os sentidos apontados pelas autoridades sobre o ensino da língua materna no Brasil.](#)

Conforme argumentamos em nossa justificativa inicial, percebemos que, no desdobramento das argumentações e orientações sobre os *novos* postulados teóricos para o ensino da língua materna, os discursos de autoridade, sobretudo os mais recentes, [reservavam pouco espaço para a compreensão de como, na atualidade, os professores compreendem a problemática desse ensino e quais têm sido suas condições de produção e atribuição de sentidos, assim como as estratégias por eles empreendidas, considerando o turbilhão de recomendações dos últimos vinte anos.](#)

Constata-se, com efeito, que há, nos discursos de autoridade da atualidade, um consenso de que a escola necessita se preparar mais adequadamente para receber os alunos das classes populares, melhorando seus currículos, revendo a qualidade do material didático adotado e mudando, sobretudo, a postura de seus professores. Esses últimos, por sua vez, segundo alguns [discursos de autoridade](#)¹⁷⁹, continuam não acompanhando os avanços teórico-metodológicos sinalizados pelos *novos* postulados teóricos nos últimos vinte anos. Com isso, se mantém o argumento de que os professores permanecem imóveis [face](#) aos avanços dos estudos nessa área, o que tem motivado, entre outros aspectos, o persistente fracasso da aprendizagem da língua portuguesa na escola. Ou seja, esses discursos sustentam e colocam sobre o professor docente (sobretudo, os de ensino fundamental que em sua maioria não possuem curso superior), o ônus da propalada crise do ensino da língua nas escolas brasileiras.

Todavia, notamos que a evidência dessa argumentação não se sustenta segundo as análises aqui empreendidas. Muito embora esses discursos notifiquem que apenas um ou outro professor já dispõe de uma compreensão mais atualizada sobre a temática aqui tratada,

¹⁷⁹ Geralmente os *discursos oficiais e didáticos* são mais enfáticos em admitir e sustentar essa argumentação. Ao contrário, os *discursos acadêmicos* são mais cuidadosos e mesmo que não explicitem essa opinião, podemos *desconstruindo* seus discursos, perceber que advogam a mesma tese. Vale lembrar, aqui, as palavras de MALDIDIER (2003, p. 24), “o discurso não se dá na evidência desses encadeamentos; é preciso desconstruir a discursividade para tentar apreendê-lo”.

percebemos que os sentidos do ensino da língua, na perspectiva dos novos postulados teóricos, já comparecem nitidamente **nos** discursos docentes.

Retomando nosso foco investigativo, podemos iniciar dizendo que as próximas seqüências discursivas analisadas nos apontam uma série de questões não só instigantes, mas também intrigantes. Sendo assim, destacamos aqui uma de muitas outras seqüências discursivas que apontam para a presença das novas perspectivas teóricas sobre o ensino da língua materna nos discursos empreendidos pelos professores pesquisados.

Notemos, ainda, que o funcionamento do discurso docente, no que tange ao ensino da língua materna, aponta para a chamada **heterogeneidade constitutiva**¹⁸⁰. Constitutivo por ser um campo que “*não revela o outro e é concebida no nível do interdiscurso e do inconsciente*” (CARDOSO, 2003, p. 80). Em outros termos, podemos dizer que o funcionamento discursivo docente refere-se ao *outro* que o constitui sem marcá-lo, explicitamente, em sua **forma composicional**. No entanto, quando esse discurso é analisado sob a perspectiva do estudo da natureza do enunciado, vislumbra-se a presença de *outros*, no caso em questão, a presença do interdiscurso de autoridades. Nesse sentido, notemos as interlocuções estabelecidas entre os professores P11, P8 e P12 do GF-B.

P11- (S092) - Eu acho que **a língua pode ser ensinada de uma forma lúdica** (...) *Quando eles escrevem, entendeu?* (...) **eu ensino a gramática a partir do texto de cada um.** (...) Dentro disso aí a gente consegue.(...) Uma forma assim, bem feito não, porque... **de uma forma assim agradável** para eles e pra mim também!

P12 - (S099) - **Produção textual**, a gente trabalha mais a parte **da produção textual do que a gramatical.**

P11 - (S100) - *A escrita, interpretação.*

P12 - (S101) - **A gente tá partindo assim da prioridade, *porque a coisa tá feia, né P11?*** Então aqui na escola a maior dificuldade, geral de todos os alunos, é essa questão de interpretação e **produção textual**, então **a gente está enfatizando mais, essa... produção de texto, essa compreensão de texto. *É claro também que a gente trabalha ortografia, gramática,*** mas a nossa preocupação maior é que eles desenvolvam ...

¹⁸⁰ **Heterogeneidade constitutiva** se refere ao campo heterogêneo das formas da língua, onde se encontram a língua e seus exteriores. Esse conceito refere-se, pois, à própria natureza da linguagem. Tal conceito se contrapõe ao caráter da língua homogênea, aquela de que nos falou Saussure, uma língua fechada que nega qualquer historicidade, nela o sujeito sócio-histórico não comparece. A tratar desse conceito, AUTHIER-REVUZ o contrapõe ao da *heterogeneidade mostrada*. Nesse, o outro se revela no discurso através de marcas na superfície lingüística, tais como: aspas, discurso direto, indireto e outras marcações. (FLORES, 2005, p. 74)

P9 - (S091) - É, e dentro da sala de aula o que eu tento passar para eles **é a idéia da criação, né?** (...) Na hora que eles estão escrevendo, eu **não cobro** muito assim... **Gramaticalmente certo ou errado, porque se não eu acho que veta o raciocínio deles,** eu deixo escrever, *quando terminar...*

Notemos que, sem fazerem qualquer referência explícita à origem (à matriz teórica) dos sentidos por elas empreendidos sobre o melhor modo de ensino da língua (como, por exemplo, a referência aos documentos oficiais ou mesmo ao nome de algum teórico) as professoras, através dos enunciados “*produção textual*”, “*compreensão de texto*”, “*gramática a partir do texto*”¹⁸¹ e, na seqüência, o entendimento de que não se deve trabalhar “*gramaticalmente o certo e o errado*”, demonstram, indiscutivelmente, terem incorporado ao seu discurso ecos de expressividade alheia que, num **encadeamento parafrástico**, reconstróem e evocam interdiscursos de autoridade que determinam, por exemplo, que “*se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com o texto que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com texto*” (GERALDI, 2003, p. 105), ou ainda que “*se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto (...) de fato, acho que é nesse ‘nível’ o do texto, que residem os principais problemas escolares, na disciplina dedicada ao ensino de língua materna.*” (POSSENTI, 1996, p. 11).

Esse funcionamento discursivo, embora tenha sido apresentado aqui apenas através das seqüências destacadas, foi recorrente ao longo das interações estabelecidas entre os professores pesquisados na oportunidade dos GFs. Assim, nosso *corpus* evidencia que, sem explicitarem conscientemente a fonte e origem dos interdiscursos evocados, as professoras se valem fartamente de enunciados que apontam para uma nítida filiação de seus discursos a uma cadeia de enunciados que compõem as modernas formações discursivas de autoridade sobre o ensino da língua materna no Brasil.

Contudo, convém notar que, obviamente, não estamos aqui argumentando que os sentidos postos nos discursos docentes já estejam instalados e compreendidos a ponto de já terem provocado, na atualidade, uma ruptura radical **com** a tradicional prática de ensino que, se outrora desfrutou de grande prestígio, hoje é considerada superada por privilegiar, por exemplo, prioritariamente o “*aprendizado da metalinguagem da língua ou, quando muito, o*

¹⁸¹ Vale lembrar que aqui temos a possibilidade de discussão sobre a utilização do *texto* como puro pretexto para o estudo da *gramática normativa*, mas por hora não seria o momento de dissertarmos sobre esse aspecto aqui implicado.

aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções categóricas”. (GERALDI, 2003, p. 118).

No entanto, ainda que esses sentidos não estejam subsidiando a almejada ruptura com a prática de ensino voltada excessivamente à gramática tradicional¹⁸², isso não nos autoriza a concluir que tudo permanece como há vinte anos atrás no discurso e na compreensão do professor da escola pública, sobretudo, os professores das primeiras séries do ensino fundamental, que costumam ser o segmento preferencial das críticas empreendidas à classe.

Fato é que o confronto discursivo sobre as diferentes perspectivas e sentidos pertinentes ao ensino da língua materna já está posto e sendo consolidado no fluxo das interações verbais cotidianas desses docentes.

Vale ressaltar que, ainda em oposição à evidências de alguns discursos de autoridade, esses conflitos gerados não pertencem apenas a uma minoria docente. No caso específico de nossos estudos, pode-se concluir que, num universo de treze professores, mais da metade deles apresentou, em seu projeto discursivo, ecos de expressividade de interdiscurso de autoridade da atualidade. Portanto, podemos considerar que os deslocamentos e as alterações de sentidos sobre o ensino da língua materna encontram-se instalados nos discursos dos professores, inclusive, não como simples repetição, mas como fecunda reflexão que entrelaça os novos e os antigos postulados teóricos, no nível, é claro, do que esses docentes, impedidos de acessá-los mais sistematicamente (devido ao oferecimento de precárias formações continuadas por parte dos poderes públicos de ensino), podem compreender.

Desse modo, verifica-se que a propalada resistência docente (frente aos modernos avanços teórico-metodológicos do ensino da língua), não pode ser compreendida tão somente como uma questão de imobilidade e alienação desses diante das novas perspectivas teóricas, mas sim como uma demonstração de que a resistência traduz, em certa medida, o próprio embate e conflito também presente nos discursos de autoridades empreendidos ao longo da última década, que hoje reavaliam, por exemplo, o impacto de teorias que mudaram radicalmente o antigo paradigma de ensino, provocando uma sucessão de práticas de ensino, hoje, reconhecidamente equivocadas (SOARES, 2003a).

Percebe-se, pois, que o sentido de língua, de ensino da língua e de sua finalidade não é único, não é evidente, nem transparente. Os sentidos estão em constante movimento de disputa e concorrência pela consciência do sujeito discursivo, seja ele docente ou de

¹⁸² *Gramática tradicional* refere-se à gramática prescritiva de que nos falou POSSENTI (1996) e que, numa perspectiva bakhtiniana, seria uma forma de se estudar a língua atendo-se excessivamente à forma composicional da língua desconsiderando, portanto, sua natureza dialógica, ideológica e sócio-histórica.

autoridade. Nessa perspectiva, concluímos que, assim como, ainda hoje, as diferentes concepções de língua(gem) e os diferentes sentidos do ensino da língua coexistem nos discursos de autoridade, também coexistem e disputam espaço nos discursos docentes.

Há que se ressaltar, assim, que o discurso docente é afetado e dialoga fecundamente com as vozes contraditórias do diferentes discursos de autoridade. Ainda que não elaborados com a mesma seleção lexical ou com a mesma estruturação comum à estabilização do gênero acadêmico dos discursos de autoridade, os professores lidam desembaraçadamente com os novos e antigos sentidos neles postos. Cumpre notar, mais uma vez, que não com a profundidade teórica desejada.

Dessa forma, assim como MATENCIO (2001), por exemplo, argumenta teoricamente sobre a importância de não se negligenciar as especificidades da língua num ensino mais voltado à língua viva, os professores também apresentam em seus enunciados preocupações semelhantes. Assim, notemos, inicialmente, nas seqüências discursivas estabelecidas no 2º G-F B, que também eles, os desautorizados, têm a preocupação em não negligenciar as especificidades do ensino da língua. Vejamos as considerações de P10, professora da 3ª etapa do 2º Ciclo (antiga 4ª série) e de P9, professora da 1ª etapa do 2º Ciclo (antiga 2ªsérie).

P10 - (S129) - (...) **precisava ter acompanhamento** desde a alfabetização, **não teve.** *A gente faz o que? O que que a gente consegue fazer?* A turma não está se interessando porque **a atividade está muito além da capacidade dela** Ah...as outras crianças vão gostar se você **pegar um texto mais simples** e colocar: “*Na chácara do Chico Bolacha ele se machuca com a enxada fica com a mão inchada.*”. E passa o texto no quadro, *que eles vão copiar, vão gostar, vamos procurar, vamos separar palavras com “ch”, vamos escrever outras palavras com “ch”. Uma competição!* Quem escrever mais palavras com “ch” ganha... ih... “*Chave, chapolim, chaveiro, chuva, chuva, chuva...*” **e vamos lá!**

P9 - (S130) - **Mas isso é muito tradicional!**

P10 - (S131) - *Ah, bobagem! Funciona, funciona então tá bom!* Tem dia que eu **faço cada loucura** na sala de aula...

P9 - (S132) - A aula da P10 deve ser muito engraçada!

P10 - (S133) - (...) **Tem dia que eu pego texto, pego livro de alfa, né?** “*O rato roeu a roupa do rei de Roma.*”, **e vamos lá,** boto o **textinho** da barata e da coruja que subiu na cadeira para ensinar, e... **coloco o tradicional mesmo,** *claro, no dia que eles precisam.*

P9 - (S134) - **Mas não é melhor, eles criarem o próprio texto,** dali tirem as dificuldades?

P10 - (S135) - *Não, P9, uma aula às vezes pede um migauzinho, entendeu?* Ao invés de dar **feijoada**... não tem dia que é **Cremogema**, para descansar o estômago da pessoa, da feijoada.

Notemos que, ao se referir ao “*tradicional mesmo*”, ao “*mingauzinho*” e “*Cremogema*” em contraposição à “*feijoada*”, a professora P10, utilizando um mecanismo de antecipação, demonstra, através de tom irônico e de enunciados carregados de conteúdo ideológico, que, a despeito do que ela entende do que as modernas teorias de ensino da língua passaram a postular e a condenar nos últimos anos, o seu aluno, que chegou à 3ª etapa do 2º ciclo sem estar alfabetizado, necessita sim refletir mais sistematicamente sobre os aspectos formais do sistema lingüístico, conteúdo esse que, para a professora, está evidente que seu aluno ainda não compreendeu.

Assim, observemos também que P10, sem evocar nominalmente qualquer teoria ou teórico que pudesse sustentar sua argumentação (e sem ter condições para fazê-lo devido, talvez, a sua formação em nível de ensino médio), filia-se a uma formação discursiva *acadêmica* da atualidade que nos adverte, por exemplo, sobre a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização, que vêm ocorrendo na escola brasileira nos últimos vinte anos. SOARES (2003, p. 9).

Na réplica da professora P9 (notemos que, como nos sinalizou Bakhtin, a resposta é um princípio gerador de sentidos para o enunciado), percebemos, no entanto, que, aproximando-se de sentidos mais voltados para uma outra formação discursiva (também atual), sua argumentação vai na direção de questionar o modo como P10 está propondo tal reflexão lingüística. Parece-nos que P9, entendendo a argumentação da colega, não discorda da necessidade da reflexão lingüística, mas polemiza sobre a estratégia escolhida por P10.

Notemos que P9, ao seu modo, já compreendeu e já aderiu àquele discurso de autoridade *didática* que condena a utilização de textos extraídos de livros didáticos, por considerá-los, por princípio, descontextualizados. Em outros termos, o que está posto pelo discurso de algumas autoridades em didática do ensino da língua é que a leitura e a escrita devam ser trabalhadas a partir do universo discursivo do aluno, com base nas situações concretas de enunciação as quais tragam para o centro da aprendizagem o contexto sócio-histórico desse estudante. Desse modo, os textos mais adequados de serem trabalhados são

aqueles que circulam na sociedade. Por isso, os textos considerados artificiais presentes nos livros didáticos, sobretudo os mais antigos¹⁸³, devem ser abandonados pelo professor.

Isso posto, P9 entende que o texto produzido pelo próprio aluno de P10 seria, assim, o mais adequado ao ensino da língua, já que se traduziria num texto mais significativo para o aluno por estar mais próximo do seu contexto e, portanto, do seu interesse. Nessa perspectiva, P9 interroga, advertindo: “*Mas não é melhor eles criarem o próprio texto, dali tirarem as dificuldades?*”.

Diante do exposto, cumpre notar, mais uma vez, que, na tensão estabelecida entre as interlocuções empreendidas e as compreensões ativamente responsivas geradas, embora o discurso de P10 seja regulado pelo discurso supostamente tradicionalista - na bivocalidade que “*surge sob as condições da comunicação dialógica; ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra*” (BAKHTIN, 1981, p. 184) - as vozes que se entrecruzaram no jogo discursivo entre P10 e P9 apontam que, para além da tutela da tradição, P10 já incorporou em seu discurso enunciados carregados de ideologia que se referem tanto aos antigos (“*mingauzinho*”/“*Cremogema*”), como aos novos postulados teóricos da atualidade (“*feijoadada*”) no que tange ao ensino da LP.

Em resumo, ao empreender um projeto discursivo **duplamente orientado**¹⁸⁴, P10 nos revela que o discurso de autoridade, mais uma vez, não se instala no discurso docente como **palavra autoritária**¹⁸⁵, mas sim como **palavra interiormente persuasiva**¹⁸⁶. Ou seja, o discurso docente caracteriza-se por não evocar o enunciado de autoridade como “*uma massa compacta e indivisível*”, mas como palavra aberta “*que é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados*”. (BAKHTIN 1998, p. 143).

¹⁸³ Aqueles livros considerados antigos por não terem sido submetidos à avaliação ou mesmo por não terem sido aprovados pelo MEC. Em 1995 o MEC criou uma comissão de especialistas para avaliar pedagogicamente os livros didáticos que poderiam ser adotados e comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O referido programa prevê a compra de livros didáticos para toda a rede pública de ensino do país.

¹⁸⁴ BAKHTIN (1981, p. 187) compreende o *discurso duplamente orientado* como aquele que leva em conta o discurso do outro. No caso exposto, P10, ao mesmo tempo em que dirige suas argumentações à P9, também o orienta aos que, supostamente, poderiam, além é claro de P9, criticar sua prática docente.

¹⁸⁵ A vinculação à palavra autoritária caracteriza-se, segundo Bakhtin (1998, p. 143), pelo reconhecimento incondicional dessa palavra que exige nosso reconhecimento incondicional e um distanciamento. Introduzir qualquer modificação de sentido nela é muito difícil. “*Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível*.” Ela não pode ser representada “*ela apenas é transmitida*”. É uma palavra *encontrada de antemão*. Esta “*ligada ao passado hierárquico*”.

¹⁸⁶ Para BAKHTIN (1998, p. 145) “*A diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’.* No fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa metade de outrem.” Bakhtin entende ainda que a ‘nossa palavra’ “*se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, e no início suas fronteiras são quase imperceptíveis*”.

Desse modo, a seqüência discursiva destacada nos permite compreender que, embora a voz de autoridade, tributária de uma vertente mais tradicionalista do ensino, exerça influência no projeto discursivo docente, o professor a trata de modo à ressignificá-la segundo sua compreensão ativamente responsiva, portanto, um discurso que é emoldurado por um novo contexto e em condições únicas estabelecidas por uma *ideologia cotidiana*¹⁸⁷.

Contrariando as expectativas dos que vaticinam a falta de compreensão dos professores frente às mudanças conceituais do ensino da língua materna nos últimos anos, P10 demonstra (assim como outros professores) já ter compreendido, ao seu modo, que *a feijoada* não é incompatível com o *Cremogema*. Os dois cabem num *menu* completo. Nesse sentido, P10 se inscreve numa *formação discursiva* que entende que tanto o estudo das especificidades da língua quanto os estudos mais voltados para a função social da língua cabem no ensino da língua e não devem ser dissociados.

Se observarmos com cuidado, notaremos que P10 está compreendendo que, em outros termos, os discursos de autoridade da atualidade também defendem (obviamente de uma forma mais adequada ao gênero acadêmico), como podemos constatar, por exemplo (dentre tantos outros discursos de autoridade), nas argumentações de Soares sobre a necessidade de se *reinventar* a alfabetização sem, contudo, descuidar de suas muitas facetas e especificidades. Desse modo, SOARES (2003, p. 11), alerta-nos:

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu alguns equívocos e a falsas referências, que podem explicitar a *desinvenção* da alfabetização (...) podem explicitar a perda de especificidade do processo de alfabetização.

Nessa linha argumentativa, a autora esclarece que, privilegiando a perspectiva psicológica do processo de alfabetização, obscureceu-se a perspectiva, eminentemente, lingüística (fonética e fonológica). Soares argumenta, ainda que, com inspiração nos estudos psicogenéticos da língua, subestimou-se a especificidade do objeto de conhecimento em construção “*que é, fundamentalmente, um objeto lingüisticamente constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas*”. (*idem*, 2003, p. 11).

¹⁸⁷ Na *ideologia cotidiana* e no *discurso cotidiano*, as formas de transmissão da palavra de outrem são realizadas de modo prático. Nele o significado transmitido só poderá ser bem compreendido ao se considerar quem falou, em que circunstâncias falou, “*quem estava presente no ato*”, que expressão tinha, que mímica utilizou e “*quais nuances de sua entonação enquanto falava*.” (BAKTHIN, 1998, p. 141).

Para a autora, faz-se necessário reconhecer a necessidade de, na atualidade, se promover a reconciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita e, assim, sem perder a especificidade de cada um desses processos (alfabetização e letramento), reconciliá-los através de múltiplos procedimentos metodológicos que possam dar conta das facetas de cada um deles.

Compondo essa mesma formação discursiva, que aponta para os equívocos pedagógicos e para as falsas inferências sobre o ensino da língua materna na escola, trazemos à tona os enunciados de POSSENTI (1996). Segundo o autor, não se pode conceber uma aprendizagem da língua sem se ensinar a língua padrão. Qualquer proposta teórico-metodológica que defenda a abolição do ensino das especificidades lingüísticas ou da variedade lingüística padrão está, por princípio, equivocada.

POSSENTI (1996, p. 17) defende, enfaticamente, a tese de que “*o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais recentemente, o de criar condições para que ele seja aprendido*”. Vejamos que também aqui se propõe um ensino conciliatório, onde se garanta a aprendizagem das diversas variedades lingüísticas sem que se negligencie nenhuma delas, inclusive, e, sobretudo, a socialmente prestigiada.

Notemos, ainda, que a metodologia de ensino aqui proposta pode ser compreendida como aquela da qual nos falou SOARES (1991, p. 78), a saber, a metodologia bidialetal. No *bidialetalismo* se pressupõe que as diferenças e igualdades da variedade lingüística do aluno e da variedade lingüística de prestígio sejam trabalhadas, de modo que possibilitem ao aluno o domínio da variedade de maior prestígio social, “*não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.*”

Ao propor uma metodologia de ensino do português baseada no *bidialetalismo funcional*, a autora desloca o foco da discussão do ensino da língua como questão eminentemente teórico-metodológica e aponta para o nível político-pedagógico desse ensino. Trazendo à tona, portanto, o nível político, Soares afirma que o *bidialetalismo* só poderá ser desenvolvido por aqueles (escolas e professores) que estejam comprometidos com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas, no caso, uma escola que se quer transformadora e não uma escola redentora ou reprodutora. A escola redentora a que a autora se refere é aquela que pretende libertar o aluno de sua marginalidade através de uma metodologia de ensino da língua que expurgue sua *deficiência lingüística* através de um ensino compensatório que o liberte da língua errada propondo-lhe a língua certa. Obviamente não é o tipo de política educacional capaz de promover o *bidialetalismo funcional*.

SOARES (1991, p. 75) entende, portanto, que só uma escola transformadora será capaz de implantar um ensino que respeite as diferenças lingüísticas do dialeto de prestígio e os dialetos populares e que, rejeitando a teoria da deficiência lingüística, promova uma prática político-pedagógica voltada para as questões sociológicas “*das relações entre escola sociedade e do papel da linguagem no contexto dessas relações.*”.

Posto isso, e avançando um pouco mais em nossas análises, recuperamos o exemplo das interações estabelecidas entre as professoras P10 e P9, para ainda constatar que, considerando os dados do quadro de identificação dos sujeitos da pesquisa, embora a professora P10 possua graduação em Letras e a professora P9 graduação em Matemática, vê-se que ambas possuem um discurso atualizado e atravessado por interdiscursos produzidos e disseminados no âmbito do ensino da LP no início dos anos 90. Isso nos instiga a refletir que as perspectivas e os confrontos teóricos da atualidade chegam até esses professores para além do que se possa presumir.

Assim, vejamos que, embora P9 tenha se formado no pedagógico no início dos anos 90 e que tenha concluído sua graduação em matemática no ano de 2005, ela, mesmo assumindo não ter feito outros cursos de aperfeiçoamento, apresenta argumentações claramente filiadas às discussões didático-pedagógicas sobre o ensino da LP da atualidade.

De tudo o que foi analisado até aqui, **claro está** para nós que, conforme observamos em nosso *corpus*, os mais recentes deslocamentos de sentidos do ensino da língua materna comparecem nos discursos dos docentes do 2º ciclo, assim como, guardadas as devidas proporções de aprofundamento teórico, nos discursos de autoridade. Ou seja, os discursos docentes também se inscrevem num **campo discursivo** que estampam os inúmeros indícios de deslocamentos de sentidos que o ensino da língua vem sofrendo nas últimas décadas.

Embora saibamos que esses conhecimentos chegam ao professor através de uma *cadeia de traduções*¹⁸⁸, sabe-se que, como argumenta BAGNO (2002, p. 16), “*a maioria dos professores*”, que se formou nos últimos anos, já compreende que não é possível ignorar as contribuições e avanços da ciência lingüística. Esses professores compreendem, portanto, que as práticas pedagógicas não podem mais ser encaminhadas privilegiando-se, apenas, conteúdos **gramaticais, conforme previu a arraigada tradição de ensino da língua portuguesa**

¹⁸⁸ Cadeias de sucessões que, para MAZZOTTI (2003), traduzem o processo que os avanços teóricos percorrem até sua concretização em sala para o aluno. Assim, numa sucessão de diferentes possibilidades a autora entende que essa cadeia se dá pelo repasse dos avanços teóricos “*realizados pelos professores de pós-graduação que formam os de graduação, os quais, por sua vez, as ‘traduzem’ nos cursos de formações de professores do Ensino Fundamental e Médio; (...) além das ‘traduções’ feitas por estes professores para adequá-los às exigências concretas de seu trabalho com os alunos.*” (*idem*, 2003: 44).

no Brasil. Por outro lado, segundo o autor, esses professores *ainda não sabem de que modo concretizar* as novas perspectivas teóricas.

Notemos, no entanto, que essa dificuldade de concretização dos novos sentidos do ensino da LP não é exclusividade dos professores que possuem apenas uma formação de nível médio, pois, como argumentou UCHÔA (2000), a falta de aprofundamento teórico se deve à insuficiente formação obtida, inclusive, pelos professores que já passaram pelas Universidades. Na prática, o autor compreende que isso não só se verifica nos resultados obtidos no próprio ensino da língua, como também no retorno do professor à universidade em busca de atualização, por julgarem-se, confessadamente, inaptos à prática de ensino da língua materna, segundo suas novas diretrizes.

Nesse sentido, constatamos que, se por um lado os professores se sentem inseguros na aplicação prática dos novos postulados teórico-metodológicos para o ensino da LP, por outro, já compreenderam, dentro de suas possibilidades¹⁸⁹, que o ensino da língua materna na escola pública brasileira necessita ser *redimensionado, redirecionado, reestruturado, reorientado, rearranjado, reconstruído e reexaminado*.

Retornando às nossas reflexões iniciais sobre a técnica de coleta de dados aqui empregada, ressaltamos que nossa opção pelo GF mostrou-se extremamente adequada por nos permitir compreender o processo de construção do projeto discursivo desses docentes a partir de uma dinâmica que privilegiou e girou em torno das interações verbais produzidas pelos docentes numa situação dinâmica, onde alguns aspectos, que fatalmente não seriam revelados, por exemplo, numa situação de entrevista individual, por causarem constrangimentos, foram tratados e revelados num clima de descontração. (Vide interações aqui destacadas entre de P10 e P9). Desse modo, assim como nos falou GATTI (2005), a técnica do GF, além de ajudar na obtenção de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permite-nos compreender as idéias partilhadas pelos professores em seu dia-a-dia de modo menos formal e menos propenso a *táticas discursivas* voltadas para o pesquisador.

Avançando um pouco mais em nossas análises, chamamos a atenção para um outro aspecto interessante que nos possibilitou outro relevo para as questões relativas às filiações discursivas dos docentes pesquisados. Procurando compreender até que ponto esses docentes identificavam, conscientemente, os discursos de autoridades que subsidiavam suas discussões e argumentações sobre os aspectos tratados no ensino da LP, os professores foram

¹⁸⁹ Os modos que essas e outras professoras vêm encontrando para atualizar suas práticas têm sido, muitas vezes, através da troca de experiências entre os próprios professores. Fato que, para alguns pesquisadores, explicaria a simplificação das teorias, reduzindo-as a modelos prontos a serem aplicados como receita.

provocados, nas interações estabelecidas nos GFs, a identificarem possíveis representantes de discursos acadêmicos ou oficiais que influenciavam diretamente sua compreensão e prática de ensino.

Desse modo, notamos que, embora os professores incorporassem em seus projetos discursivos enunciados pertencentes às formações discursivas sobre as mais novas perspectivas teórico-metodológicas do ensino da língua, quando provocadas a identificarem a origem desses interdiscursos, de um modo em geral, não conseguiram fazê-lo. Isso nos remete à compreensão de que, ao constituir seu discurso, o sujeito não tem plena consciência de que recorre a arquivos de memória para a constituição dos sentidos por ele empreendidos, o que pressupõe um **esquecimento**.

Assim, esse **funcionamento discursivo** nos remete ao entendimento de que “*o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva.*” (ORLANDI, 2002, p. 83). O que equivale a dizer que a formação discursiva fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como sujeito de seu discurso. Constatamos, com efeito, que o sujeito que enuncia, não aciona, conscientemente, toda a origem de o seu discurso. Ou seja, se por um lado o sujeito tem consciência e domínio dos manejos do seu discurso acionados no momento da interlocução, considerando seu auditório social, as vozes sociais, as réplicas e trélicas, entre outros aspectos, e por isso **ele não pode** ser tomado simplesmente como um **sujeito assujeitado** (POSSENTI, 2002, p. 78;123), por outro, temos que admitir que ele não consegue dar conta da origem de todos os ecos de expressividades que acabam por determinar parte do seu dizer.

Notamos, pois, que os professores pesquisados, que conseguiram identificar a fonte do interdiscurso evocado, apontaram outras questões muito interessantes sobre a pertinência do contexto sócio-histórico na formação discursiva que valem ser comentados. Assim, vejamos alguns recortes extraídos das interações dos professores que foram capazes de identificar os pensadores e teóricos que, efetivamente, os influenciavam e sustentavam seus discursos, sentidos e práticas.

P7 - (S016) - (...) aqui tá falando dos **autores que tratam do ensino da língua portuguesa**, eu gosto muito do professor **Sérgio Nogueira**, não é? Que ele tinha, não sei se ele tem ainda uma matéria que ele escrevia no final do jornal, lá no Jornal do Brasil. (...) **ele** fala que **a língua, a linguagem tem que ser clara e precisa** (...).

P - (S073) - Você citou um que fala sobre a língua portuguesa especificamente.

P3 - (S074) - Magda Soares.

P - (S077) - O quê? Magda?

P3 - (S078) - Da Magda. A gente, de vez em quando, nós pegamos pra tirar alguns textos pra trabalhar, porque **é uma forma diferente que ela...**

P3 - (S080) - (...) Eu vejo que **a proposta ali é *bem diferente, bem diferente*, não há uma separação de gramática e interpretação.** Ali, **ela vem fazendo um encadeamento** que a criança... ela faz a atividade e **ali ela está trabalhando substantivo**, ela **tá trabalhando adjetivo**, às vezes, **muitas vezes sem dar os nomes, sem a nomenclatura, que eu acho, assim, interessante** porque a criança já vai desenvolvendo... porque às vezes, o que acontece muitas vezes é que a gente dá: *“Ah! substantivo significa isso! Adjetivo significa isso!”* **E na prática**, como é que se dá isso? Como é que ocorre? Como ela vai escrever? Porque eu, eu **me preocupo muito como ela escreve e como ela fala.** Então... é... eu vejo que **há um encadeamento nessa questão da gramática, nos textos** e eu vejo que é interessante isso para o aluno (...) Porque ocorre, o que eu vejo, no meu modo de ver, que **o que faz esse desinteresse em relação a língua portuguesa é a falta do sentido** que a criança tem (...)Elas vêem outras coisas... você... como sentido pra vida delas. Então por isso essa questão da leitura, **até mesmo da gramática, fica um pouco distante, porque ela não vê sentido.**

P11- (S039) - Acho que **todos os pensadores** de alguma forma **contribuíram**, os que eu li, né? Os que eu estudei **contribuíram** um pouco **para a professora que sou hoje**, mas a pessoa, **o pensador mais marcante na minha vida é Paulo Freire.** (...) **Gosto de aprender com ele** (...). Tipo assim... com relação na questão da **alfabetização da Emília Ferreiro** porque que é uma pessoa que pensou mais ou menos na linha, né? (...)

P8 - (S047) - (...) *Mas é engraçado*, a gente fala **de Paulo Freire**, fala de **Emília Ferreiro** eu *me lembro muito também* de **Piaget**. Ele... **tem algo dele** assim que **influencia** e na verdade eu vejo, **eu consigo conciliar Piaget tanto na Emília Ferreiro quanto no Paulo Freire**, *nas formas, entendeu?* Existem pessoas que falam assim: *“Ah não tem ligação...”* *Existem ligações.* Eu vejo, não sei se **na minha prática também a gente acaba conciliando**, na verdade **a gente faz, a gente consegue a teoria, aquilo que muitos falam...** do jeito... Mas **a gente acaba juntando partes e é o que influencia o meu trabalho.**

P8 - (S048) - Eu acho que **Vygotsky também...** eu acho que em sala de aula, **criança como mediador...** Nossa Senhora! Quando eu vejo assim... Às vezes quando você fala alguma coisa para uma criança ela não pega, de repente um amigo que tá ao lado... ajuda... ajuda. Então ele tá **servindo de mediador** naquele momento **aí vem logo Vygotsky na minha cabeça, né?**

Observemos que, do universo de **treze** professoras, apenas **quatro** delas (P3 e P7 no 2ºGF-A e P8 e P11 no ° GF-B) citaram autores e pensadores que tratam de aspectos pertinentes aos estudos da linguagem. Contudo, notamos que somente a professora P3 (do GF-A, formada em pedagogia em 2005) citou e argumentou com clareza os postulados teóricos empreendidos por Magda Soares ao relatar sua experiência com o livro didático elaborado pela autora. A professora P3 analisou brevemente a proposta da autora que, no seu entender, propõe um modo diferenciado de trabalhar com a gramática. Segundo as considerações de P3, a autora trabalha com aspectos gramaticais sem “*dar os nomes, sem a nomenclatura*”, “*há um encadeamento nessa questão da gramática, nos textos*”.

Diríamos, pois, que as atividades a que P3 se refere são as que foram sugeridas por GERALDI (2003[1991]) e que estão devidamente apontadas e registradas nos PCNs de língua portuguesa editado em 1996. As atividades propostas por Magda Soares, são, portanto, as chamadas *atividades epilingüísticas*. Essas atividades, segundo GERALDI (2003), são aquelas que propõem a reflexão da língua em situações de produção e interpretação voltadas para o seu uso no próprio interior da atividade lingüística que se realiza. Convém notar que, em contraposição à perspectiva *epilingüística*, as atividades podem ser de cunho *metalingüística*. Essas últimas propõem um tipo de análise mais voltada para a descrição da língua, através de categorizações e sistematizações dos elementos lingüísticos.

Observamos, ainda, que as professoras P8 e P11 citaram pensadores que, embora **tratassem** de aspectos sobre a linguagem de um modo amplo, não coincidiam com as autoridades portadoras dos discursos mais representativos e específicos das orientações didático-pedagógicas consideradas, hoje, como **as** mais emblemáticas do ensino da LP no Brasil. Assim, vejamos que os pensadores sinalizados por P8 e P11 (Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Paulo Freire), por exemplo, são ícones dos debates empreendidos desde as décadas de 70 e 80.

Desse modo, observamos que a referência desses professores, formados em pedagogia nos fins da década de 90, no caso P8 (que concluiu sua graduação em pedagogia em 1991) e P11 (que também concluiu o curso de pedagogia em 1999), ainda são os teóricos que, na verdade, representam a própria matriz de sentidos dos discursos das autoridades mais recentes que, a partir do estudo desses ícones, apresentaram, a partir da década de 90, uma série de propostas metodológicas para o enfrentamento da *crise* do ensino da língua materna no Brasil, como, por exemplo: GERALDI (1991), SOARES (1991), POSSENTI (1996), KLEIMAM (1995) e ILARI (1997). Notemos que, desse grupo de autoridades, que postulam em favor da *reorganização* do ensino da língua materna nas escolas brasileiras e que subsidiaram as

propostas oficiais de ensino da língua no Brasil¹⁹⁰, apenas SOARES (1991) foi citada e comentada pela professora P3, professora essa que, se notarmos, formou-se em pedagogia recentemente, no ano de 2005.

Notamos, portanto, que, embora as demais professoras tenham discutido, com propriedade, algumas das mais novas perspectivas teóricas da atualidade, as mesmas não identificam a *matriz* dos sentidos de suas argumentações. A professora P7 (formada no pedagógico em 1996 e que não pode concluir seu curso de Letras), por exemplo, que apresentou um discurso atualizado e afinado com as mais recentes perspectivas teórico-metodológicas do ensino da língua da LP, ao citar o autor que a influenciou, cita Sérgio Nogueira. Certamente uma autoridade em língua portuguesa, mas que não a trata especificamente sobre o ponto de vista das perspectivas teórico-metodológicas de base interacionista, conforme a linha discursiva sustentada e empreendida por P7 na oportunidade das interações realizadas nos GFs.

Estabelecidos esses pressupostos, observamos *que*, mesmo *que* os discursos de autoridades não compareçam em sua completude¹⁹¹ nos projetos discursivos docentes e que, portanto, eles não possam ser identificados e detalhados por todos os professores, ainda assim, o corpo docente pesquisado apresenta uma familiaridade e um grau de conhecimento das novas perspectivas teóricas do ensino da LP. Esse conhecimento lhe garante, portanto, um nível de compreensão que os autoriza a refletir e argumentar sobre aspectos atualíssimos desse ensino, sobretudo, com base em seus *saberes experienciais*¹⁹², empreendidos no *chão da escola* pública, através, inclusive, dos seus saberes de “*ver fazer e ouvir dizer*”¹⁹³.

Por fim, cabe ressaltar que nossa opção pela compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes ao ensino da língua materna inscritos em seu discurso, a partir, sobretudo, da análise dos jogos dialógicos e de suas formações imaginárias (sobre: *o professor*, *o professor de língua portuguesa*, *o aprendiz da língua materna*, *a língua* e, finalmente, *o ensino da língua materna na escola*), foi baseada na intenção de delimitar nosso foco investigativo por

¹⁹⁰ Estamos nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) editados em 1996. Embora não tragam a assinatura dessas autoridades citadas, sabe-se que elas foram, em certa medida, o suporte teórico dos que elaboraram e assinaram o documento oficial (vide ficha técnica dos PCNs de Português, 1996, p. 143).

¹⁹¹ Já que esses docentes são impedidos de frequentar formações consistentes, ficando a mercê de cursos esporádicos que atendem uma minoria.

¹⁹² Refere-se aos *saberes docentes*, conceito desenvolvido por TARDIF (2002, p. 121), em seu livro: *Saberes docentes e formação profissional*. Nele o autor defende que a atividade cotidiana do professor “*não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios*”. Os saberes podem ser classificados em: disciplinares, curriculares, profissionais e experiências, esse último, sendo aquele produzido no fazer cotidiano do professor.

¹⁹³ Expressão utilizada por Chartier (CHARTIER, 1998 *apud* ALBUQUERQUE, 2006, p. 16) para exemplificar os diferentes modelos de processos de mudança da prática docente.

questões metodológicas. No entanto, percebemos que, para além dessa categorização temática, os professores apontam inúmeros outros temas e elos discursivos dos quais vêm se apropriando e com os quais vêm se confrontando em seu [discurso cotidiano](#) e que apontam para a dispersão de sentidos por eles construídos.

Claro está, para nós, que [os inúmeros aspectos sobre os sentidos do ensino da língua materna, segundo os discursos dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental, aguardam por uma compreensão sempre mais detalhada](#). Cumpre notar que o que aqui apresentamos são apenas alguns fios dessa emaranhada rede de elos discursivos que compõem a complexa relação e produção de sentidos entre os discursos de autoridades, os discursos docentes e tantos outros discursos sociais que aqui não foram enfatizados.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.

Eni Orlandi

Em termos gerais, nosso estudo objetivou compreender que sentidos os professores do segundo ciclo do ensino fundamental atribuem ao ensino da língua materna na rede pública de ensino. Para tanto, tratamos de analisar como esses sentidos se relacionavam, dentre tantos outros discursos sociais, mais especificamente com os discursos de autoridade presentes no cotidiano desses professores.

Inicialmente, nosso foco investigativo recaiu sobre os discursos acadêmicos produzidos nas décadas de 80 e 90, décadas que marcam a grande virada paradigmática do ensino da LP e que passaram a subsidiar os documentos oficiais e as formações dirigidas aos professores. Notamos que as produções de conhecimentos desenvolvidas nesta época apontavam para a necessidade da escola e dos professores reverem suas práticas e metodologias **consideradas** inadequadas, tendo em vista o novo perfil dos alunos que passavam a frequentar as escolas públicas brasileiras e os sucessivos fracassos no aproveitamento da aprendizagem desses novos alunos que lá chegavam.

À medida que avançávamos em nossas análises sobre esses discursos, detectávamos que eles apresentavam marcas lingüísticas (através das expressões *redimensionamento*, *redirecionamento* e *reinvenção*) que apontavam para um nítido deslocamento de sentidos do ensino da língua materna vivenciado nas referidas décadas. Notamos também que, para além de funcionarem como um discurso prescritivo, dirigido apenas às escolas e aos professores, esses discursos marcavam uma forte oposição e resistência direta **às** formações discursivas de autoridades empreendidas nas décadas anteriores.

Assim, num contexto sócio-histórico onde a própria sociedade brasileira exigia políticas públicas mais democráticas, os discursos de autoridade daquela época passavam a postular que o ensino da língua deveria se voltar mais para o contexto dos novos alunos **que então ingressavam** nas escolas públicas. Ou seja, postulavam, com base nos novos conhecimentos das ciências lingüísticas (lingüística, psicolingüística, sociolingüística, lingüística textual, **lingüística da enunciação** e análise do discurso), que o ensino deveria tomar como base práticas pedagógicas que valorizassem a perspectiva interacionista da língua, e não mais a perspectiva associacionista que compreendia a língua enquanto código abstrato de uma

comunicação fictícia. Nesse sentido, tendo em vista a inadequação dos postulados teórico-metodológicos empreendidos pela escola e pelos professores nas décadas de 50, 60 e 70, uma nova formação discursiva de autoridade começa a desafiar a própria pertinência desses, agora, antigos dos postulados.

Dando prosseguimento às nossas análises, percebíamos que os discursos de autoridade do final da década de 90 e início dos anos 2000 passavam a consolidar as perspectivas interacionistas, recém lançadas, a empreender outras novas diretrizes (letramento) e a questionar e a cobrar da escola pública e dos professores um posicionamento e práticas pedagógicas mais condizentes com tudo o que já havia sido postulado até então. Segundo essas recentes formações discursivas, de autoridade, a escola e os professores permaneciam imóveis parecendo não terem assimilado *ainda* toda a teoria largamente empreendida e divulgada na década de 80 e ao longo de toda a década de 90.

Na outra ponta, investigávamos também os discursos docentes sobre o ensino da língua, focando, sobretudo, as relações estabelecidas entre seus discursos e aqueles discursos de autoridade. Entendendo que, segundo a fundamentação teórico-metodológica aqui adotada, seria um grave equívoco supor que os sentidos atribuídos pelos docentes ao ensino da língua materna teriam uma única ordem ou sentido, propomos, já no título desse estudo, a idéia de *uma dispersão de sentidos*.

Desse modo, entre os inúmeros interdiscursos evocados e filiações discursivas apontadas nos projetos discursivos dos professores, pudemos notar *sentidos de continuidade* a um ensino tradicionalista empreendido nas décadas de 60 e 70 e *sentidos de ressignificação* com relação a este ensino que, sem negar totalmente o ensino tradicionalista, o incorporavam de algum modo a seus projetos discursivos considerando, pois, a perspectiva interacionista de um ensino *mais crítico*, mas, segundo outras exigências sociais, *não tão crítico* assim.

Isso posto, constatamos que os professores já não compreendem a língua e o ensino da LP segundo uma visão eminentemente tradicionalista, como atestam alguns discursos de autoridades da última década. Assim sendo, percebemos que os professores já sinalizam, em seus discursos e em suas práticas presumidas, uma maior compreensão e apropriação de que o ensino da língua materna necessita ser mediatizado por práticas pedagógicas que compreendam a linguagem numa perspectiva interacionista, dentro de um contexto mais significativo para os alunos.

Nessa direção, nossas análises apontam para a necessidade de um questionamento das evidências de sentidos (de alguns discursos de autoridade) que garantem que, nos últimos anos, nada mudou na escola e no perfil dos professores de língua portuguesa. Desse modo,

com base em nossas análises, podemos afirmar que há, no cotidiano da escola pública, a despeito do que possa parecer, uma concorrência e um conflito instaurado entre as diferentes formações discursivas que buscam fundamentar as divergentes concepções de linguagem que subsidiam o ensino/aprendizagem da língua portuguesa na escola pública brasileira.

O presente estudo constatou que há no discurso docente a presença de elos discursivos que apontam para um conflito e uma oscilação de sentidos sobre os diferentes aspectos do ensino da LP. Os interdiscursos de autoridade comparecem nos discursos docentes ainda que por vias distintas da via presumida e desejada pelas próprias autoridades (domínio de um discurso teórico aprofundado por parte dos professores).

Isso nos mostra que os discursos de autoridade, empreendidos mais recentemente (numa perspectiva interacionista), têm chegado ao professores, seja via livros didáticos adotados, livros esses analisados, autorizados e distribuídos pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático, seja via socialização e conflitos estabelecidos com os próprios colegas adeptos de concepções de linguagem concorrentes entre si, seja via propostas oficiais que chegam das secretarias de educação ou, ainda, via debates da própria sociedade que passa a cobrar da escola e dos professores, a despeito da metodologia adotada, bons resultados dos alunos nas recentes avaliações governamentais.

Conforme pudemos notar, são muitos os sentidos e as reflexões que permeiam a temática do ensino da língua materna na escola brasileira, tanto na perspectiva dos detentores do discurso de autoridade, quanto na perspectiva dos discursos docentes, compreendidos, equivocadamente, em diferentes instâncias sociais, como desautorizados.

Outro aspecto detectado em nossas análises e que nos chamou muita atenção, foi o fato dos professores terem demonstrado, nos processos interativos estabelecidos nos grupos focais, que, para além de seu despreparo anunciado, detêm argumentos seguros e, sob a perspectiva de seus *saberes experiências*, bem estruturados. Notamos, assim, que os professores incorporam em seus projetos discursivos, não só os antigos postulados teóricos, mas também as recentes perspectivas teóricas, ainda que sem as nomenclaturas próprias dessas teorias.

Dessa forma, a partir de *suas próprias* escolhas enunciativas de uma dada filiação discursiva, os professores foram capazes de construir, nos espaços dialógicos constituídos, argumentos contundentes. Assim, ainda que esses argumentos não fossem embasados segundo as nomenclaturas teóricas próprias de cada *uma das* diretrizes evocadas, os docentes foram capazes de discutir o tema com segurança não crendo, pois, que estivessem fadados a uma prática anacrônica, por não dominarem na íntegra os novos postulados teóricos.

Nesse sentido, podemos inferir que, ainda com muitas dúvidas sobre a melhor estratégia de ensino, os professores mais inquietos se arriscam, diariamente, em práticas de ensino contrárias às práticas mais tradicionalistas que dominaram (de um modo em geral) seus percursos formativos. Esses professores, a despeito de sua *frágil* formação, buscam superar a dicotomia entre a concepção de língua de cunho estruturalista (que valoriza, prioritariamente, as normas prescritivas da língua, através do ensino prioritário da gramática normativa) e a concepção de cunho interacionista (que entende a língua como atividade coletiva que possibilita a interação social dos sujeitos).

Vê-se, pois, que os sentidos de um ensino mais voltado a uma perspectiva interacionista, esbarram no peso da tradição de um ensino tradicionalista da língua e em seus respectivos programas de ensino. Assim, os professores apresentam em seus discursos uma tensão permanente entre filiações discursivas que os incentivam às novas práticas de aprendizagem da língua e formações discursivas que, ainda muito presentes em seu cotidiano, asseguram o peso da tradição, garantindo-lhes falsas promessas de melhores resultados dessa aprendizagem.

Podemos, pois, compreender que os professores, embora cientes dos novos paradigmas do ensino da língua materna, temem que agindo preponderantemente segundo estes, percam a especificidade do objeto próprio de estudo da língua, entendida por eles como norma culta, *ancorada na* gramática prescritiva. A dificuldade parece estar no equilíbrio e na dosagem desses conteúdos teórico-metodológicos e também na dosagem de práticas que respondam *as* exigências da sociedade que não *quer* saber o como fazer, mas quer o produto final bem acabado, ou seja, o aluno lendo e escrevendo corretamente dentro dos padrões da gramática prescritiva.

Nessa perspectiva, os professores, em alguns momentos, parecem crer que estão dosando na medida certa os diferentes postulados teóricos, resolvendo, pois um impasse que lhes assegure uma prática pedagógica menos esquizofrênica. Parece-nos, também, que os professores buscam construir seus discursos valendo-se da máxima *nem tanto ao céu, nem tanto a terra*.

Conforme afirmamos anteriormente, *os docentes não são consumidores passivos dos discursos de autoridade. Eles, através de um discurso de confronto, se posicionam criticamente, ainda que sem a profundidade teórica desejada, perante o embate entre os novos e antigos postulados teóricos que chegam até eles, inclusive, através da pressão das inúmeras vozes sociais que lhes cobram bons resultados.*

Nesse sentido, pudemos perceber que os projetos discursivos dos professores se caracterizam pelo conflito e pela dispersão de sentidos por serem afetados não só pelos discursos de autoridade (foco de nossa investigação), mas também por vozes sociais que cobram resultados positivos desse ensino da língua materna, independente da fundamentação teórico-metodológica empregada. Ou seja, a dispersão de sentidos inscrita nos discursos docentes se produz não só pelo deslocamento de sentidos empreendidos pelas novas perspectivas teóricas dos discursos de autoridade, mas também em resposta a uma expectativa da sociedade que, a despeito da metodologia adotada pela escola, exige melhores resultados desse ensino.

Vale destacar também que, embora não tenha sido nosso objetivo analisar as práticas pedagógicas docentes, observamos, ao longo dos contatos estabelecidos¹⁹⁴, que os professores ainda encontram grandes dificuldades em realizar na prática o que em seus processos discursivos já compreenderam. Assim, a despeito da “*leitura positiva*” (CHARLOT, 2000 *apud* KLEIMAN, 2005, p. 71) empreendida em nossas análises, notamos que alguns professores ainda têm enormes dificuldades em transpor à prática atividades pedagógicas realmente condizentes com um ensino da língua mais significativo.

O que estamos afirmando, que fique claro, não deve servir de base para uma conclusão apressada que acaba por desautorizar, mais uma vez, o discurso e a prática docente. O que aqui concluímos vai em direção inversa, já que o que estamos afirmando deve servir, no nosso entender, para uma autorização, cada vez maior do discurso docente, pois esse, mesmo combatido, devido às suas inúmeras e adversas condições de produção, apresentam um enorme potencial analítico.

Não foi nosso objetivo, aqui, cercar todos os sentidos atribuídos pelos professores ao ensino da língua materna, entendida aqui como língua portuguesa. Nosso objetivo terá sido atingido se tivermos deixado claro que o momento em que vivemos na escola, no que tange ao ensino da língua, não é “*catastrófico*” e sim um momento de conflitos e disputas de sentidos, onde os professores não negam os novos postulados e as novas diretrizes teóricas, mas se movimentam dinamicamente entre esses e os antigos paradigmas de ensino da língua. Assim, para além da indignação propagada por certos discursos de autoridade, devemos vislumbrar o horizonte histórico que vivenciamos.

Dessa forma, o que aqui propomos é que, na lógica do que nos sugeriu POSSENTI (1996) - a saber: que começássemos o ensino da língua materna não pela gramática

¹⁹⁴ Contatos esses estabelecidos com os próprios professores em suas salas de aula, diante de algumas atividades expostas pelos corredores da escola ou mesmo em atividades relatadas e cadernos apreciados.

normativa, mas pela gramática interna do aluno -, também nós, formadores de professores, começássemos a formação docente não pelos discursos de autoridade, mas pelos próprios discursos docentes sobre os seus conhecimentos e sentidos atribuídos ao ensino da língua. Assim, numa atitude inversa, poderíamos começar do que eles já compreenderam e, a partir daí, construir o que ainda falta entender ou praticar, pois como nos lembra DEMO (1997, p. 49) “*Nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a de professor, precisamente porque lida com a própria lógica de reconstrução do conhecimento*”.

Por fim, gostaríamos de destacar que, partindo da contraposição axiológica do *eu/outro*, Bakhtin nos ajudou a compreender que, nas relações aqui focadas, o *eu* perde o lugar de centro da enunciação que passa a ser compartilhado como o *outro*. Assim, podemos dizer que nossas análises se pautaram pela máxima de que, ao perder o lugar central, o sujeito não se fixa nem no *eu* nem no *tu*, fixando-se, por assim dizer, no espaço dialógico que se instaura num movimento contínuo de sentidos e vozes alheias que se entrecruzam no momento da enunciação.

Partindo dessa premissa e entendendo que nada escapa à produção de sentidos do discurso dialógico, ficam ainda algumas perguntas a serem respondidas: Será que, ao invés de polarizarmos a relação entre o discurso docente e o de autoridade, não seria mais oportuno atentarmos para a riqueza de sentidos exposta no entrecruzamento desses e de outros discursos? Será que a prática pedagógica poderá acompanhar todas as nuances dos avanços teórico-metodológicos empreendidos pelos diversos discursos de autoridade a cada década que passa? Os docentes permanecerão fadados a responderem sozinhos por um ônus que, efetivamente, não lhes cabe com exclusividade? E, quanto à prática de ensino, estará o professor fadado ao eterno rolar da pedra de Sísifo¹⁹⁵? E, por fim, em que medida os discursos das autoridades e dos docentes se orientam em função da interlocução com os discursos da sociedade?

Obviamente, não pretendíamos dar conta, no presente estudo, de tais questões, mas fica aqui registrado nosso interesse em, se não respondê-las, ao menos, nos debruçarmos sobre elas em estudos futuros.

¹⁹⁵ Na mitologia grega, Sísifo é o filho do rei Éolo. Sísifo se tornou conhecido por executar um trabalho penoso e rotineiro. Ele foi condenado pelos Deuses a rolar eternamente uma grande pedra de mármore com suas mãos até o topo de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o cume, a pedra rolava montanha abaixo retornando ao seu ponto de partida.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin e as ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ARAÚJO, Liane. Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto. *Revista da FAGED*, Bahia: UFBA, nº 5, 2001.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagem e auto-imagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1998.
- BAGNO, Marcos. *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística*. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michel. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. *Questões de literatura e de estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Ed. da UNESP/Hucitec, 1998.
- _____. *Qué es lenguaje?* In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia (Org). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BITTENCOURT, Terezinha. Teorias lingüísticas aplicadas ao ensino de português. *Cadernos da ABF*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, v.1, nº1, 2005. Disponível em: < [http:// www.filologia.org.br/abf/htm](http://www.filologia.org.br/abf/htm)>. Acesso em: 16 de maio 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes 2001.

_____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2003.

_____. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. Sujeito e linguagem: a constitutiva alteridade. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, São Paulo, n°. 35, jul./dez.1998.

CARDOSO, Silvia H. Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, D.C. *Celso Cunha e a política da língua no Brasil*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). *Gramática do Português Falada.vol.I*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp/FAPESP, 1990.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACA, Carlos Albert et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. *Jornal Letra*, Belo Horizonte: CEALE, n° 08, out./nov., 2006.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. *Informação e sociedade*, João Pessoa, v.10, n°. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.informacoeseesociedade.ufpb.br/1020006.pdf>>. Acesso em: 18 de dezembro 2007.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: a aventura dialógica. In: PAZ, F. M. (Org.). *As aventuras do Pensamento*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1993.

_____. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil*. Histórias e Perspectivas. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

_____. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLORES, Valdir. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Edith. *Concepções de linguagem e ensino da língua materna*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC. Rio de Janeiro, 1990.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1995.

GARRIDO, Selma. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. (Série pesquisa em educação). Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Revista Paidéia*. Salvador, Bahia: Ed. da UFBA, 2003.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. (Orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2001.

GRIGOLETTO, Evandra. Reflexões sobre o funcionamento do discurso outro: de Bakhtin à análise de discurso. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da linguagem e Estudos Discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

_____. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. Rio Grande do Sul, 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas. São Paulo: Pontes, 2005.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INDURSKY, Freda. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da linguagem e Estudos Discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

_____. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: _____; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.) *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

_____. Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à análise do discurso. *Revista Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas, São Paulo: Pontes, nº. 4 e 5. dez/99 a jun./00, 2000.

KLEIMAN, Ângela. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____; MATENCIO Maria de Lourdes. (Org.) *Letramento e formação de professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange; FREITAS, Maria Tereza (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983 (versão espanhola de Labov, 1972).

LAGAZZY, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

LÄHTEENMÄKĪ, Mika. Estratificação social da linguagem no ‘discurso sobre o romance’: o contexto soviético oculto. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a Filosofia da linguagem e Estudos Discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

LEAL, Maria do Socorro Pereira. *Os sentidos de “povo roraimense” em textos parlamentares*. Niterói, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LEITE, Lígia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1998.

LUFT, Pedro Celso. *Língua e liberdade: para uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: LP&M, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes & Ed. da Unicamp, 1989.

_____. *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

_____; CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

MARCONDES, Danilo. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, São Paulo: Ed.da Unicamp, 1998.

MARTINS, Heloisa. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n°. 2, maio/agosto, 2004.

MATENCIO, Maria de Loudes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

_____. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N; CARVALHO, M; TEIXEIRA, R.A.V. (Orgs.). *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. da UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

MUSSALIM, Anna Christina Bentes (Orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni. Análise de discurso. In:_____; LAGAZZY, Suzy.(Orgs). *Introdução às ciências da linguagem: Discursos e textualidade*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. Sobre a tipologia do discurso. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001a.

_____. *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, São Paulo: Pontes; Cárceres, MT: Ed. da UNEMAT, 2001b.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Ed.da Unicamp, 1988.

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1997.

PERINI, Mário. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

POSSENTI, S.; ILARI, R. *Português e ensino de gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1985 ([fascículo paradidático](#)).

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. O que significa “O sentido depende da enunciação”? In: BRAIT, Beth. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e Perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes 2001.

_____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar, 2002.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, João W. (Org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Revista Cadernos de Pesquisas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n°. 25, fev.,1985.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

_____. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001a.

_____. Que professores de português queremos formar? *Revista Movimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro: DP&A, n°. 3, maio, 2001b.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado ao GT Alfabetização, leitura e Escrita, 26^a. Reunião Anual da ANPED: Poços de Caldas, out./2003a.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2003.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

TFOUNI, Fábio. O interdiscurso como fundador do discurso. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, jan./jun., 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1996.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. *Confluência - Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, nº. 19, 2000.

VAL, Maria da Graça Costa. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, nº. 16. dez., 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZILBERMAN, Regina (Org). *A Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

8 - APÊNDICES

Apêndice nº 1: Solicitações de autorização

Apêndice nº 2: Roteiro temático do grupo focal - 1º encontro

Apêndice nº 3: Roteiro temático do grupo focal - 2º encontro

Apêndice nº 4: Questionário para identificação dos professores

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado (a) Diretora (a),

Venho por meio desta solicitar autorização para desenvolver minha pesquisa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense nesta instituição, sob orientação da professora Dra. Edith Frigotto.

O trabalho visa a compreender os sentidos atribuídos ao ensino da língua materna pelos professores do segundo ciclo do ensino fundamental. Como instrumento de pesquisa realizaremos grupos de discussões com alguns professores da instituição. Comprometemo-nos em fornecer, aos mesmos, os resultados ao final da pesquisa.

Desde já agradecemos e contamos com a colaboração de todos.

Andréa Pessôa
Pesquisadora

Prof^a. Dr^a. Edith Frigotto
Orientadora

Autorizo o pedido acima:

São Gonçalo, _____ de _____ de _____.

Diretora

Escola Municipal

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezada Sr^a. Secretária,

Venho por meio desta solicitar autorização para desenvolver minha pesquisa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense nesta rede de ensino, sob orientação da professora Dra. Edith Frigotto.

O trabalho visa a compreender os sentidos atribuídos ao ensino da língua materna pelos professores do segundo ciclo do ensino fundamental. Como instrumento de pesquisa realizaremos grupos de discussões com alguns professores desta rede de ensino. Comprometemo-nos em fornecer a esta secretaria os resultados ao final da pesquisa.

Desde já agradecemos e contamos com a sua colaboração.

Andréa Pessôa
Pesquisadora

Prof^a. Dr^a. Edith Frigotto
Orientadora

Autorizo o pedido acima:

São Gonçalo, _____ de _____ de _____.

Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestranda: Andréa Pessôa

Roteiro Temático Grupo Focal - 1º encontro

Agosto - 2007

1º Encontro

1ª Temática: Lembranças sobre o ensino da língua portuguesa.

Comente sobre:

- a) Lembranças das aulas de português no seu tempo de estudante;
- b) A necessidade desse aprendizado para você;
- c) Conteúdos mais importantes da língua portuguesa;
- d) Conteúdos menos importantes;

2ª Temática: O fazer pedagógico.

Comente sobre:

- a) O melhor modo de ensinar a língua materna na escola;
- b) Seu modo de ensinar a língua materna;
- c) Atividades que você mais valoriza em suas aulas;
- d) O português que os alunos falam e o que a escola ensina;
- e) O aluno que chega no 2º ciclo sem estar alfabetizado;
- f) A escolha do programa de LP a ser dado ao longo do ano;
- g) Conteúdo específico do 2º ciclo.
- h) Língua, linguagem e fala.

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestranda: Andréa Pessôa

Roteiro Temático Grupo Focal – 2º encontro
Setembro - 2007

2º Encontro

A) O ensino da língua portuguesa ontem e hoje.

Comente sobre:

- a) As transformações desse ensino;
- b) Motivos, responsabilidades e medidas de superação da crise.

B) Relação teoria e prática de ensino.

Comente sobre:

- a) Autores que tratam do ensino da língua portuguesa;
- b) Seu processo de pesquisa sobre a maneira de ensinar a língua portuguesa;
- c) Mudanças no fazer pedagógico desse ensino em função de leituras realizadas;
- d) Língua, alfabetização e letramento.

Universidade Federal Fluminense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestranda: Andréa Pessôa

Questionário de Identificação - 2007

I) DADOS PESSOAIS

- Nome:

- Idade: _____ anos

- Cidade onde mora: _____

- E-mail: _____

- Tel.: () _____ Cel: () _____

II) DADOS PROFISSIONAIS

- **Formação:** () nível médio

Local: _____ Ano conclusão: _____

() nível superior completo () nível superior incompleto

Local/Curso: _____ Ano conclusão: _____

() pós-graduação (especialização) () pós-graduação (mestrado)

Local/Tema: _____ Ano conclusão: _____

- **Motivos da escolha da profissão:**

- Locais onde leciona *atualmente*:

A) Escola:

- Tipo: () Pública () Privada

- Nível em que atua: () Educação infantil () Ensino Fundamental - ciclo/série: _____

() EJA () Educação Especial () Ensino Superior

- Tempo em que atua nesta série/ciclo: _____

B) Escola:

- Tipo: () Pública () Privada

- Nível em que atua: () Educação infantil () Ensino Fundamental - ciclo/série: _____

() EJA () Educação Especial () Ensino Superior

- Tempo em que atua nesta série/ciclo: _____

III) TRABALHO DOCENTE/ EXPERIÊNCIA

- Disciplina que prefere lecionar

() Matemática () Português () Ciências () Geografia () História

Obs.:

- Você já mudou a sua prática de ensino da língua portuguesa em função de aspectos tratados em leituras, palestras ou cursos realizados? Quais foram os aspectos tratados? O que você mudou?

↻

- Comente o que você pensa sobre:

a) alfabetização:

↻

b) o ensino da língua portuguesa:

↻

c) letramento:

- Quais atividades você costuma desenvolver quando não está trabalhando?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)