

**Nádia Dolores Fernandes Biavati**

**ENTRE O FATO E A REGRA:  
UNIDADE E FRAGMENTAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO  
DA IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO DE VALORES E  
PRÁTICAS DO PROFESSOR-MOSAICO**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais  
2009**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**Nádia Dolores Fernandes Biavati**

**ENTRE O FATO E A REGRA:  
UNIDADE E FRAGMENTAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO  
DA IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO DE VALORES E  
PRÁTICAS DO PROFESSOR-MOSAICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos da Universidade Federal de  
Minas Gerais como requisito parcial para obtenção o  
título de Doutora em Linguística

Área de Concentração: Linguística

Linha: Linguística dos Gêneros e dos Tipos Textuais

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

**Belo Horizonte**

**2009**

Nádia Dolores Fernandes Biavati

*Entre o fato e a regra: unidade e fragmentação na constituição da identidade e representação de valores e práticas do professor-mosaico*

Tese defendida e aprovada pela Banca Examinadora, constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha  
Orientadora - UFMG

---

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias  
Co-orientador - UFMG

---

Prof. Dr.  
UFMG

---

Profa. Dra.  
UFMG

Belo Horizonte, 15 de abril de 2009.

*Aos meus pais Hugo e Terezinha,  
meus educadores  
do coração.*

*A todos os professores de Português,  
ansiosos,  
neste mundo tão fragmentado.*

*A todos os meus alunos,  
minha inspiração e força  
em cada dia de trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ao Divino Espírito Santo e a Nossa Senhora, fontes de coragem no momento em que pensei em desistir de tudo.

Ao orientador Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha, instigador de muitas ideias, pelo exemplo de vida e profissão.

Ao co-orientador Prof. Dr. Luiz Francisco Dias, pela valiosa leitura crítica, essencial para dar continuidade à escrita da tese.

Ao povo brasileiro que, indiretamente, financiou toda a minha formação, fazendo com que eu ainda acredite cada vez mais na escola pública.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aos professores da UFSJ e UFMG, que me ajudaram a adquirir capacidade crítica.

À Universidade Vale do Rio Doce, meu local de trabalho, em que adquiri amigos, experiência de vida e de trabalho.

Aos amigos presentes, Cátia, Cláudia, Terezinha, Meire e Cineia; e aos virtuais, Vera, Rogério, Vicente e Rosemar, pelo incentivo e pelas boas risadas.

À minha irmã Gina, apoio amigo em cada jornada, à Christian e ao Hugo, irmãos que me deram o lindo João Filipe.

Ao meu lindo, Fernando, por partilhar bons momentos e transformar os maus momentos em serenidade.

A todos os que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a execução desta pesquisa.

O significado é inerentemente instável:  
e procura o fechamento (a identidade),  
mas ele é constantemente perturbado (pela diferença).  
[...] a identidade muda de acordo com a forma  
como o sujeito é interpelado ou representado [...]

(HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*.  
8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003).

## RESUMO

A presente tese tem como objetivo a caracterização e a reflexão sobre as representações e as práticas do professor-mosaico. Considera-se esse o profissional da Língua Portuguesa, que desenvolve um conjunto diversificado de tarefas e acredita em valores que, até certo ponto, seriam incompatíveis entre si. Em um estudo discursivo sobre a identidade, as representações, os valores e as práticas, baseado na História das Ideias Linguísticas e na Historiografia Linguística no País, percebe-se a preocupação que se enuncia entre o acompanhar as tendências de uma política linguística para o ensino do idioma ressignificado no território brasileiro e a de suprir as necessidades de aluno/usuário de inúmeros gêneros em um mundo cujas práticas de linguagem se dão no nível de adequação às realidades sociocomunicativas. Foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa, com base nos dados obtidos em oitenta questionários respondidos por professores da Educação Básica nas regiões do Vale do Mucuri e Leste Mineiro. Na análise, percebeu-se que os professores pesquisados apresentam-se como donos de um agrupamento de dizeres cujos efeitos de sentido oscilam entre a defesa do regramento nos usos de linguagem e a preocupação em apresentá-la como parte de um conjunto de fatos em regularidades, em que a prática discursiva se dá na descrição das inúmeras formas de linguagem. Essas duas tendências, até certo ponto tomadas como opostas, fundam o discurso dos professores, indicando marcas variadas no processo de formulação. O fato é que o professor geralmente deixa escapar em seus questionários indícios de paráfrases que se fazem pela preocupação em seguir a política linguística praticada oficialmente no País. Percebeu-se também que entre os professores não há necessariamente posicionamentos opostos no que diz respeito à enunciação sobre gramática, regra e letramento; há dizeres opostos entre si no interior dos seus relatos, indicando tensões e bricolagens nas práticas discursivas de enunciar sobre a profissão. Isso significa uma apropriação de formações discursivas, de memórias interpeladas por ideologias que representam uma identidade em bricolagem que se constitui discursivamente pela missão, por um pré-construído que se faz pela obrigação de seguir a ordem da lei e proporcionar visões descritivas do idioma.

Palavras-chave: Discurso. Identidade. Professor-mosaico. Ensino. Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This thesis aims at the characterization and reflection on the representations and practices of the “mosaic-teacher”. This is the professional of the Portuguese Language, who accomplishes a diversified group of tasks, and believes in values that, to a certain extent, would be incompatible. In a discursive study about identity, representations, values and practices, based on the History of the Linguistic Ideas and on the Linguistic Historiography in the Country, there is a concern about whether following the tendencies of a linguistic policy for the teaching of the resignified language in the Brazilian territory or supplying the needs of the student/user of countless genres in a world whose language practices happen in the level of adaptation to the socio-communicative realities. A quantitative and qualitative research was accomplished based on the data obtained in eighty questionnaires answered by Elementary Education teachers in the areas of the Vale do Mucuri and Leste Mineiro. During the analysis, it was noticed that these teachers hold a grouping of sayings whose effects oscillate between the defense of the rules of language use and the concern of presenting the language as part of a group of facts in regularities, in which the discursive practice happens in the description of the countless forms of language. Those two tendencies, somehow viewed as oppositions, found the teachers' speech, indicating varied marks in the formulation process. The fact is that the teacher usually indicates — by paraphrases found in the questionnaires — some concerns in following the linguistic policies practiced officially in the Country. It was also noticed that among these teachers that there are necessarily no counter- positioning in relation to the enunciation on grammar, rules and literacy; there are counter-sayings among themselves in their reports, indicating tensions and bricolages in the discursive practices of enunciating about the profession. That means an appropriation of discursive formations, of memoirs interpellated by ideologies that represent an identity in bricolage which is constituted in discourse by a mission, by a pre-construct that is accomplished by the obligation of following the order of law and, therefore, to provide descriptive visions of the language.

**Key-words:** Discourse. Identity. “Mosaic-teacher”. Teaching. Portuguese language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Gráfico 1	- Sexo.....	109
Gráfico 2	- Idade.....	109
Gráfico 3	- Nível de formação dos professores.....	110
Gráfico 4	- Tempo de formado.....	110
Gráfico 5	- Tempo de exercício na profissão.....	111
Gráfico 6A	- Tipo de instituição.....	111
Gráfico 6B	- Tempo de permanência na sala de aula.....	112
Gráfico 7	- Tem outra atividade além do magistério.....	112
Tabela 1	- Formação dos entrevistados.....	112
Gráfico 8	- Formação em outros cursos.....	113
Tabela 2	- Outras atividades além do magistério.....	113
Gráfico 9	- Outras atividades além do magistério.....	114
Gráfico 10A	- O que é ensinar Português?.....	140
Gráfico 10B	- O que é ensinar Português? - Atitudes de conhecimento geral....	141
Gráfico 10C	- O que é ensinar Português? - Atitudes relacionadas à ampliação do conhecimento.....	142
Gráfico 10D	- O que é ensinar Português? - Atitudes relacionadas à ampliação do conhecimento linguístico.....	143
Gráfico 10E	- O que é ensinar Português? - Outras atitudes.....	144
Gráfico 11	- Mau professor.....	150
Gráfico 12A	- Conteúdo mais importante (1º lugar).....	153
Gráfico 12B	- Conteúdo mais importante (2º lugar).....	153
Gráfico 12C	- Conteúdo mais importante (3º lugar).....	154
Gráfico 12D	- Conteúdo mais importante (4º lugar).....	154
Gráfico 12E	- Conteúdo mais importante (5º lugar).....	155
Gráfico 12F	- Conteúdo mais importante (6º lugar).....	155
Gráfico 13	- O que é um erro de Português?.....	163
Gráfico 14	- Gramática e norma são conceitos equivalentes?.....	168
Gráfico 15	- Concepções de norma.....	170
Gráfico 16	- Concepções de gramática.....	171
Gráfico 17A	- Objetivos específicos do professor de Português.....	175
Gráfico 17B	- Objetivos específicos do professor de Português: formar atitudes no campo linguístico.....	176
Gráfico 17C	- Objetivos específicos do professor de Português: atitudes de incentivo aos alunos.....	177
Gráfico 18	- Concepções de letramento.....	179
Gráfico 19	- Conhece os PCN.....	184
Gráfico 20	- Opinião sobre os PCN.....	185

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	CRISE E CONFLITO: O DISCURSO DOMINANTE E AS IDENTIDADES	14
1.1	Crise e conflito no ensino de Português: o discurso dominante.....	14
1.2	Identidade e subjetividade: gestos de interpretação no mundo contemporâneo.....	21
1.3	O discurso como prática e o professor em sua prática discursiva.....	27
1.4	O pré-construído: professor-mosaico sujeito ou assujeitado?.....	29
1.5	Quando o hábito tornou-se regra: reflexões para o ensino.....	30
1.6	O dizer autorizado.....	34
1.7	O professor-mosaico no papel de regulador do dizer.....	36
1.8	Formação(ões) discursiva(s) na rede de enunciados de professores de Português.....	41
1.8.1	A paráfrase.....	44
1.9	As ideologias como referenciais para posições do/no professor.....	47
1.10	Memória discursiva e historicidade: saberes que atravessam o fazer do professor de Português.....	50
2	SABERES ARRAIGADOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	54
2.1	A exterioridade na constituição do professor de Português.....	54
2.2	A formação do Estado brasileiro e a língua nacional: “nós e eles”.....	55
2.3	Os eventos históricos constituindo eventos discursivos.....	56
2.4	Algumas gramáticas no/do Brasil.....	64
2.5	O ensino de Português na segunda metade do século XX.....	76
2.6	Política linguística para ensino de Língua Portuguesa: os PCN.....	84
2.6.1	Os PCN: políticas para o professor.....	84
2.7	Norma e letramento.....	87
2.7.1	A(s) normas(s) e o ensino de língua materna.....	87
2.7.2	Letramento: erudição, alfabetização ou proficiência?.....	92
2.7.2.1	Letramento como erudição.....	93
2.7.2.2	Letramento como escolarização.....	94
2.7.2.3	Letramento como processo e como produto.....	98
2.8	A constituição do professor-mosaico.....	101

3	A METODOLOGIA DA PESQUISA: INTERFACES ENTRE A LINGUÍSTICA APLICADA E A ANÁLISE DO DISCURSO.....	107
3.1	Quem é o professor-mosaico.....	108
3.2	Coleta dos dados e descrição do público pesquisado.....	108
3.3	Dados socioprofissionais dos entrevistados.....	109
3.4	A interpretação dos dados: o que diz e as formas do dizer do professor-mosaico.....	116
3.4.1	Categorias de análise.....	120
3.4.1.1	Gestos de interpretação pela paráfrase.....	120
3.4.1.2	Três processos que se misturam e se revezam na interpretação/análise.....	120
3.4.1.3	A paráfrase.....	122
3.4.1.4	Transitividade e nominalização: aspectos da gramática funcional como abordagem analítica.....	124
3.5	Análise dos dados.....	131
3.5.1	Representações do ato de ensinar Português para o professor-mosaico.....	131
3.5.2	Representações de/sobre quem ensina Português.....	145
3.5.3	Representações do objeto de ensino.....	152
3.5.3.1	Valores subjacentes para o trabalho professor-mosaico: entre a forma e o conteúdo.....	156
3.5.4	Práticas de erro em relação à língua e à profissão: o objeto a ser corrigido, negado e evitado pelo professor.....	162
3.5.5	Representações do ponto de partida para a atividade de ensino....	167
3.5.6	Atitudes no ensino para o professor-mosaico.....	175
3.5.7	Representações do ponto de chegada na profissão.....	178
3.5.8	Representações sobre a política estatal para o ensino.....	184
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
	REFERÊNCIAS.....	194

## INTRODUÇÃO

### **Um olhar no *entre-lugares*: o fazer/ser professor de Português**

O presente texto tem o objetivo de refletir sobre a historicidade do ensino de língua materna, indicando as representações da identidade do professor e a relação entre elas e o que os professores enunciam sobre concepções norteadoras para o ensino. Na verdade, destaca-se o fenômeno da fragmentação, que vem atingindo as profissões na contemporaneidade. E, no ensino, esse fenômeno se expressa na constituição do chamado professor-mosaico.

O foco da pesquisa é, pois, a apresentação dos momentos de identificação nos dizeres de professores, aspectos que refletem o caráter de fragmentação em sua identidade profissional, caracterizando-o na perspectiva de mosaico: um conjunto de dizeres pela apropriação de valores, ao mesmo tempo em que, enquanto professor, sua função é apropriar elementos de regularidades e regras da língua Portuguesa. Atentou-se para a dimensão que dois elementos — fato (regularidades possíveis no uso da linguagem) e regra (o “como fazer” adequado ao uso das linguagens)—, paralelamente, tomam na memória discursiva do professor, em seus valores, suas representações sobre o que é ser professor de Português, nas práticas mais recorrentes em uma orientação sócio-histórica de país colonizado. Quando se investigaram as concepções de gramática, de norma e de letramento, relatadas em um questionário estruturado, investigaram-se também as representações que o professor carrega sobre sua prática e sobre o ensino, avaliando as possíveis implicações do caráter de dispersão *versus* unidade nas posições defendidas no seu fazer profissional. Com base na investigação de uma memória discursiva que atravessa os dizeres sobre ensino, gramática, norma e letramento, apontaram-se valores para o ensino de Português, o que, em última instância, indica modos de reflexão sobre realidades, bem como possibilidades norteadoras para o professor de Português em sua prática profissional.

No decorrer da discussão, destacam-se as seguintes ações:

- Caracterizar o professor-mosaico, estabelecendo relações entre a identidade do professor e as concepções e práticas enunciadas pelo grupo pesquisado.
- Identificar crenças<sup>1</sup> e concepções de professores de língua materna sobre pressupostos linguísticos (*norma, gramática, letramento*) na formação do profissional de língua materna.
- Abordar as diferentes concepções de *norma, gramática e letramento*, bem como analisar as diferenças e/ou semelhanças desses conceitos, indicando suas implicações nas concepções para a Linguística e para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica.
- Contribuir para investigar as influências da política linguística na constituição e caracterização do ensino no Brasil.
- Avaliar as possíveis implicações do caráter de dispersão, fragmentação *versus* unidade na formação da identidade profissional do professor de língua materna.

Num primeiro momento, descrevem-se aspectos do ensino e a “leitura dominante” sobre a crise que o Português atravessa, talvez desde a sua implantação no território brasileiro. Num segundo momento, atenta-se para a discussão sobre identidade e subjetividade, já que o objeto de discussão é a constituição do chamado “professor-mosaico”. Num terceiro momento, aborda-se a ideia do discurso como prática, bem como a relação entre o discurso e as formações que asseguram o dizer pautado na enunciação. Em seguida, apresentam-se as concepções consideradas como base na formação das representações do professor de Português. Depois, mostram-se os dados quantitativos e procede-se a uma análise qualitativa da pesquisa. Por fim, apresenta-se a conclusão.

---

<sup>1</sup> Entendo crença como representação, a partir do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso. No desenvolver da pesquisa, as duas concepções serão problematizadas.

## 1 CRISE E CONFLITO: O DISCURSO DOMINANTE E AS IDENTIDADES

### 1.1 Crise e conflito no ensino de Português: discurso dominante

Mencionar a palavra “crise” já é lugar-comum para muitos quando se fala do ensino de Língua Portuguesa. Considera-se crise um conjunto de situações e práticas indefinidas e instáveis, advindas do diagnóstico de ineficiência em abordagens e práticas aplicadas no cotidiano das instituições. Esse diagnóstico, por sua vez, é gerador de relações conflituosas no ensino, que instigam questionamentos. Para Moraes (1997, p. 123), “crise e ensino passaram a ser um par quase indissociável, uma expressão em que palavra-puxa-palavra”.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, a chamada crise se expressa especialmente na discordância conceitual ou mesmo metodológica, originada da já conhecida dicotomia visão formalista/visão não formalista na educação básica, realidade perceptível no embate gramática tradicional *versus* Linguística no ensino. Em consequência dessa dualidade, geram-se especulações a respeito do perfil e das práticas do professor de Português:

- Ele deve ensinar gramática ou não?
- Afinal, em que consiste ensinar uma língua que o aluno já fala desde os dois anos de idade?
- Em que medida as concepções de regra, gramática e norma influenciarão todo o trabalho do professor de língua materna?

Britto (1997) defende que vivemos um momento em que o papel da escola não deve ser ensinar a língua padrão. Para ele, vivemos o momento da dispersão nas instituições, resultante da especialização das atividades científicas técnico-profissionais. Nesse contexto, deve-se lidar com o caos e com a dispersão; o papel da escola e, conseqüentemente, do professor é garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam com base nela. Mas será que a inserção aos discursos que se organizam a partir da escrita não se faz também com o ensino do chamado *Português*

*padrão?* Ao privilegiar o padrão, adota-se uma posição política hegemônica, de seguir a cultura escolarizada, o apego às formas regradas. Ao mesmo tempo, caso se adote a postura de trabalho com outros registros, corre-se o risco de cultivar uma visão afastada do contato com uma cultura “do mais aceito”.

Questiona-se também o conflito entre regularidade e regulação nas relações que envolvem as práticas de convenção sobre a língua. Isso significa que, em muito, o professor-mosaico questiona-se em que medida se deve trabalhar com a descrição de um sistema em suas regularidades. Por outro lado, prende-se também a uma política que estabelece o uso “correto” da língua. E os questionamentos se ampliam quando se tenta compreender os contornos da crise:

- Vive-se um momento transitório de mudanças conceituais ou, como em qualquer formação social da sociedade pós-industrial, sofrem-se as consequências do dualismo, em que a multiplicação e a segmentação do conhecimento são características marcantes?
- É melhor lidar com a dispersão, com a ruptura ou com o conhecimento formalista, mesmo que seja considerado limitador?
- Como o professor de Língua Portuguesa lida com essa realidade? Quais são as implicações da adoção de determinadas posturas no ensino?

Essas são algumas perguntas que norteiam a minha prática de professora de língua materna em vários níveis de formação, em uma experiência de quinze anos. O presente texto reflete sobre esses questionamentos, atentando para problematizações. Sei, entretanto, que a tarefa não é muito fácil, e as reflexões por vezes ultrapassam os muros das instituições escola e universidade. É inegável que há, em processo, conflitos no ensino de língua materna que permeiam o perfil do professor de Português; discutem-se alternativas para lidar com essa realidade no campo da prática. Como professora universitária, enfrento duas perspectivas que, por vezes, atuam em campos opostos: de um lado, o entusiasmo proveniente do trabalho com a disciplina Linguística; de outro, o desânimo dos alunos em sua prática com o estágio de graduação em Letras. A queixa principal desses alunos é a disparidade entre o conteúdo que se deve ensinar e o modo

como ensinar, e a real prática de sala de aula. Eles argumentam que, se na teoria tudo é possível, na prática não há saída: deve-se ensinar predominantemente a gramática normativa.

Constato que vem sendo construída uma memória discursiva, que constitui, o Português no Brasil simultaneamente, ao longo do processo sócio-histórico e a partir de um modelo de ensino pautado ora no fato linguístico, ora na regra de uso socialmente estabelecido. E professor encontra-se centrado especialmente na última perspectiva. Ou seja, por um lado, há um discurso cientificista baseado na explicação dos usos linguísticos institucionalizados e regularizados pelo uso, por outro, há um discurso autoritário através do qual se pretende inculcar dizeres sobre língua, sobre gramática, sobre norma e ditar o “certo” e o “errado”.

Em geral, a atividade metalinguística parece dissociar do trabalho variadas formas de interação através da linguagem, e isso reflete um perfil de professor caracterizado pelo conflito e pela fragmentação: há o que Britto (1997) chama de “preocupação enciclopédica”, pautada em uma visão tradicionalista de língua materna, uma visão “salpicada” de fórmulas de produção e aprendizado repleto de classificações metalinguísticas de palavras e frases. Com isso, gera-se e perpetua-se a crise, pois muitos não dominam com destreza a leitura — a habilidade de interpretar textos variados —, não redigem textos de vários gêneros em diferentes situações e, muitas vezes, nem têm consciência disso. Mas será que os professores e os futuros professores de língua materna têm clareza do que devem ensinar e de como fazê-lo? Os próprios professores diferenciam língua de gramática? Como se constituem os sujeitos professores de língua materna no século XXI?

Na investigação a esse respeito, percebe-se a utilidade dos desdobramentos da corrente pecheutiana de *análise do discurso* francesa, em que a investigação do discurso deve se pautar nas filiações do sujeito aos lugares do dizer como tomadas de posição. Assim, as redes de valores e de relações constituem demandas para o professor de Português, em sua condição de fragmentação; pautam-se não em uma realidade do “ser” algo, mas em dizeres sobre letramento, gramática e norma, concepções que norteiam a prática do

professor-mosaico. Dizer algo sobre essas concepções indica pontos de identificação<sup>2</sup> que discursivamente constituem a subjetividade profissional do professor.

Quanto à investigação teórica sobre os saberes linguísticos que norteiam a prática do professor de língua materna, consideram-se importantes as abordagens temáticas *história das ideias linguísticas* e a *historiografia linguística*, pois em muito essas abordagens explicam e ajudam a compreender as práticas discursivas em que os professores se inserem. Enquanto a segunda apresenta as formas de implantação, de expressão e de normatização de uma língua sob o viés histórico descontínuo e sucessivo (BASTOS; PALMA, 2004), a primeira se debruça sobre o ponto de vista interno e externo às formas que o saber linguístico tomou no Brasil, na relação com o sujeito, a língua, as línguas e o saber sobre as línguas ao longo da história brasileira (ORLANDI, 2000, p. 21).

Para a *história das ideias linguísticas*, a *análise de discurso* é importante, pois permite “pôr em relação diferentes ordens de discurso: a do saber “sobre” a língua e a do saber “a” língua” (ORLANDI, 2000, P. 20). Nesse viés, muitas das manifestações, das atitudes e dos valores do professor-mosaico explicam-se por um conjunto de elementos disseminados sobre a língua e o “saber-a-língua” na história, elementos que devem ser avaliados criticamente. Assim, tanto o “saber” a língua quanto o saber “sobre” a língua resgatam aspectos que, ao longo do processo histórico, instauram ou efetivam uma memória discursiva sobre o “dar aulas de Português” no Brasil. Na verdade, concentra-se o olhar sobre pontos na história que marcam, de alguma forma, as relações que configuram o caminho trilhado pelo professor em sua história, influenciando sua prática atual.

Quanto à relação dos saberes com a subjetividade/identidade dos professores, Orlandi (1998a) observa que a identidade se constitui pelo movimento na história: é unidade e dispersão. É nesse sentido de fragmentação que caminham a constituição e o fazer/ser professor-mosaico na contemporaneidade do ensino de Língua Portuguesa. Os vários dizeres sobre as concepções de norma, gramática e letramento, por vezes discordantes entre si, remetem aos reflexos da fragmentação na política linguística do País, vêm se

---

<sup>2</sup> O conceito de ponto de identificação remete ao fato de que é possível destacar elementos do *ser* pelo *dizer*. Esse aspecto será desenvolvido no decorrer do primeiro capítulo.

construindo ao longo do processo sócio-histórico, na consolidação da instituição escolar no Brasil e se refletem de maneira significativa na formação da identidade do professor-mosaico, o professor de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, esses saberes, reconstruídos nos dizeres do professor, trazem movimentos que geram essa dispersão e os reflexos dessa fragmentação no ensino de Língua Portuguesa hoje. Aborda-se esse movimento da dualidade (que, por vezes, é de multiplicidade) e algumas de suas consequências, bem como as formas de lidar com essa situação na prática cotidiana do ensino em suas relações de classe. E é essa tarefa que o desenvolvimento desta tese procura desvendar por meio de análises, discussões e sugestões para lidar com essa realidade.

O afastamento de “singularidades de classes” é previsto por Bhabha (2001) como reflexo do deslocamento por que passam e são negociadas as relações profissionais, a partir da compreensão da ordem discursiva do mundo globalizado. Para o autor, há um movimento de distúrbio de direção, desorientação do aqui e lá como forma de identificação dos sujeitos em suas práticas. Esse movimento se dá pela posição dos sujeitos nos entre-lugares, no hibridismo de posições, por vezes paradoxais. Compreendendo a cultura como a esfera do além, do conjunto de movimentos de crenças, de valores e de práticas, consideram-se valores e práticas como dissonantes, embora tomem parte do corpo social. É a postura do professor que se faz no entre-lugares, de forma que há condições de dualidade que se efetivam em sua subjetividade e refletem no seu fazer profissional.

Investigou-se a constituição identitária do professor de Português a partir da compreensão das concepções que esses profissionais disseminam: o modo como elaboram conceitos norteadores, para representar o que dizem sobre o seu fazer e em que acreditam. Escolheu-se o dizer sobre concepções de norma, gramática e letramento, tendo em vista que essas concepções tomam contornos de categorias a ser consideradas na dimensão de análise do dizer de professores, colaborando para o fazer emergir pontos de identificação e perspectivas sobre o “ser professor” e o “fazer” dar aulas de Português. Considera-se que memórias discursivas atravessam o dizer dos professores, como categoria que, segundo Bastos e Palma (2004), demonstra “o aspecto saliente”, revelador de um ponto de vista fundamentado em vivências, aprendizados, experiências e aspectos, que “pode manifestar-se nos mais diversos níveis linguísticos”, sublinhando,

assim, “uma crença em”. As autoras observam que a categoria toma contornos de conjunto intrincado de “valores traduzidos em língua”. Na análise dos questionários dos professores, preocupou-se em demonstrar esses “aspectos salientes”, traduzindo os movimentos de dualidade que perduram no seu dizer, refletindo o modo como esses professores-mosaico se manifestam sobre suas práticas, sobre o seu saber metalinguístico. Desse modo, é possível compreender através do levantamento dos dizeres dos professores, as práticas e os conceitos que aparecem, refletindo a dispersão no dizer, a unidade quer significa saberes que se unificam e por vezes se contradizem na caracterização do professor-mosaico e as possibilidades norteadoras em sua prática profissional.

No tumulto pós-estruturalista, há reações sobre os dizeres do fazer instrumental no ensino de língua. Entretanto, por vezes, é abafada a reflexão que gera reação à visão positivista de ensino que, ao mesmo tempo, cruza com uma forte formação prescritivista. Fora do Brasil, estudiosos, como Norman Fairclough, deram origem ao movimento denominado *consciência crítica da linguagem*, um estudo que teórico e metodologicamente aponta para alternativas de compreensão e de trabalho com o ensino. Na escola, os envolvidos teriam a preocupação de não só inserir o estudante no mundo do trabalho mas também conscientizá-lo para a cidadania democrática, indo por meio da linguagem além do conhecimento instrumental da língua.

No Brasil há a preocupação com um conjunto de reflexões teóricas e práticas sobre “o que” e “como fazer” no ensino brasileiro de língua materna. Citam-se nesse conjunto as posições de Kato(1986), com reflexões como as de *No mundo da Escrita*, ainda na década de 1980, e mais recentemente, Rocha (2002), Scherre (2002), Possenti (1996; 2002), Bagno (2003), Coscarelli (2003). São reflexões significativas, mas na prática discursiva atingem a audiência de um número mínimo de pessoas que já estão no mercado de trabalho, porque têm pouco tempo para frequentar bibliotecas, poucos recursos financeiros para acompanhar as novidades do mercado editorial e, às vezes, pouco se recapacitam após a licenciatura em Letras. Como exemplo dessa realidade, citam-se os dados apresentados por Neves (2002, p. 29-32). Considerando a direção de pensamento dos autores citados, é possível observar que há descompassos entre aluno, professor e instituição no que tange ao ensino de Português. Um desses descompassos, talvez o principal, leva a considerar outra questão: ensinar língua materna consiste em

tratar do objeto como sistema linguístico ou ir além dele? As reflexões em torno dessa pergunta marcam o par dicotômico, e por vezes convergente, do fato e da regra, como motes para o ensino de Língua Portuguesa.

Com esse quadro sobre a realidade do ensino de língua materna, a consequência de fatos dessa natureza já é visível: balizar de forma desequilibrada o fato e a regra no ensino implica que muitos alunos “aprendam Língua Portuguesa”, mas não tenham acesso ao letramento<sup>3</sup>, que lhes seria característico mediante o acesso à língua padrão e à proficiência esperada de um usuário com mais de dez anos de escolarização. Nessa perspectiva, torna-se necessário, mediante a *análise do discurso*, conceituar aspectos importantes para a presente pesquisa, como identidade, memória discursiva, formação ideológica, saber metalingüístico e formação discursiva. Tais aspectos são importantes porque representam a compreensão sobre o professor ligada a um fazer político, a um fazer discursivo. Não se pode esquecer que o professor se destaca como sujeito no mundo, usuário da língua e com o papel de conexão institucional importante no imaginário social entre o que se qualifica como “saber ou não saber Português”. Ele se constitui como um “mosaico”, uma vez que é marcado pela subjetividade fragmentada, uma identidade cindida, aspecto teórico importante considerado na presente pesquisa. É com a tarefa de melhor compreender esses e outros aspectos que me ocuparei a seguir.

Destacam-se aspectos conceituais importantes para a presente pesquisa: a conceituação para identidade, a contribuição da *análise do discurso*, destacando o dizer autorizado como prática recorrente para o professor-mosaico. Em seguida, são relevantes as noções de formação discursiva, ideologia e memória discursiva como motes que refletem e sustentam de maneira peculiar os valores e as práticas do professor.

Em seguida, apresentam-se historicamente o saber metalingüístico sobre gramática, norma e letramento, pois se acredita que a construção histórica desses saberes reflete e explica a configuração do professor-mosaico.

---

<sup>3</sup> Assumo uma visão de letramento compatível com a de Scliar-Cabral (1998, p. 30): “tornar-se letrado na sociedade contemporânea é ser capaz de compreender os textos que circulam no dia-a-dia, veiculando as informações sobre o que acontece no mundo, a partir do que, e só então, será possível um posicionamento reflexivo e crítico; é ser capaz de se comunicar através da escrita, sejam quais forem os suportes, caneta e papel, ou teclado e tela do computador, de modo que um interlocutor ausente possa recuperar as referências”. Ainda neste trabalho, a concepção de letramento será problematizada.

Por fim, apresentam-se os aspectos analíticos, que indicam pontos relevantes na caracterização desse professor-mosaico: assim, haverá a composição de um quadro que traduz posições do ser professor e do fazer “dar aulas de Português” como foco de representações que são gestos de interpretação dos entrevistados. Segue-se a essa parte uma conclusão possível para a caracterização do professor-mosaico, apresentando as implicações para os elementos coletados.

## **1.2 Identidade e subjetividade: gestos de interpretação no mundo contemporâneo**

A identidade do professor-mosaico é parte da constituição de um modelo que em muito reflete um quadro de reconfigurações que acontecem no mundo atual: a condição dos sujeitos já não se faz unilateralmente, são fluidas. Nesse sentido, há pouco de definitivo nas práticas que marcam o perfil do trabalhador atual. Em minha dissertação de mestrado, sobre representações do mundo do trabalho e da identidade do trabalhador (cf. BIAVATI, 2001), destaco que a prática do trabalho no mundo da acumulação flexível pretende preencher as necessidades de um mundo capitalista, rápido, cuja ordem do discurso empurra à adesão a fenômenos, convenções e práticas no nível do utilitário, associado a práticas de uma sociedade em que, ao mesmo tempo, ainda acontecem as ações repetitivas em indústrias manufatureiras.

Segundo Moita Lopes (2003, p. 19), a temática das identidades “surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. Nessa perspectiva, Pêcheux (1997) desconstrói o esquema de produção informacional de Jakobson, emblemático do estruturalismo, posição bastante assumida especialmente nas décadas de 1960 e 1970, em se tratando de observação da língua e da linguagem. Essa desconstrução se dá na medida em que, o autor aponta que o processo do dizer, em posições A e B, gera efeitos de sentido. As investigações foucaultianas revelam, por sua vez, há um processo de interpretação que atua em marcas do dizer, em silenciamentos, em escolhas. Assim, na atuação do dizer, há mais elementos que cooperam com o fazer linguístico, atuando com algo a mais que a simples composição de palavras, tanto para quem diz quanto para

quem é dito algo. É o que se observa durante o estudo, na análise do dizer de professores sobre os saberes e práticas que norteiam seu fazer “dar aulas de Português”. Não há somente a reprodução de informação entre as partes: há um jogo que, na produção do discurso, os lugares determinados na estrutura social são representados nos processos discursivos e a eles se atribuem imagens que A (professores) e B (pesquisador) fazem de si e do outro. Os dizeres de professores ao pesquisador partem do lugar social antecipado das representações de quem diz e de quem recebe, estratégia sobre a qual se funda o discurso.

O intercâmbio interdisciplinar entre os Estudos Linguísticos e as Ciências Sociais tem se mostrado um procedimento teórico-metodológico produtivo na problematização de determinadas questões, no caso, a de identidades profissionais. Especialmente a *análise do discurso*, da vertente francesa, e a *análise crítica do discurso*, da vertente anglo-americana, são abordagens importantes uma vez que se preocupam em desvelar os dizeres que circulam nas práticas discursivas das identidades. Consideram que as identidades profissionais não se constituem somente pela condição do ser, mas também por um dizer que não é linear, não é transparente.

A compreensão de dizeres do professor de língua materna pode indicar traços da sua identidade, da sua subjetividade no exercício profissional, mas se desfaz da ilusão da subjetividade unívoca, do desvendamento fechado de descrições que levam à chave do que é “ser (bom) professor” de Português, bem como do conjunto de procedimentos teórico-metodológicos perseguidos no seu fazer. No empreendimento de compreensão e de reflexão sobre o professor de língua materna, destacam-se duas figuras centrais, retomadas e ressignificadas em seu aporte teórico: Michel Foucault e Michel Pêcheux. É deles a discussão sobre a questão identidade-subjetividade, pontos que passam pela compreensão da formulação, da memória do dizer, da relação do dizer com outros (dizeres e sujeitos) nas práticas discursivas. A partir do referencial desses autores, inaugurais à *análise do discurso*, compreende-se que há pontos contundentes sobre como considerar dizeres enunciados em instituições. No caso desta pesquisa, tais dizeres representam o dizer de professor que se constitui autor, “dono do agrupamento de dizeres”, ou seja, apresenta-se na origem da unidade do dizer, que é efeito de uma memória do dizer. Considera-se também que o dizer de sujeitos-professores é inscrito

na História: eles se orientam a partir de posições diferentes, revelando uma cisão no *ser* pelo *dizer*.

Portanto, considera-se natural o fato de que a identidade é às vezes marcada por posições diversas assumidas em situações subjetivas. Como lembra Coracini (2003, p. 240), o termo identidade remete em princípio à diferença: diz respeito ao “arrolamento de características estáveis”. Esse arrolamento permite perceber algo identitário como um conjunto de características comuns, relativas a um grupo, o que o torna diferente dos demais. Numa compreensão além das aparências, diferentemente do que se compreende como “diferente dos demais” e “igual aos outros do grupo”, atenta-se para o rompimento com a ideia de sujeito cartesiano, o que traz à tona o sujeito descentrado, aquele que é cindido, pois se forma a partir de pontos que num primeiro olhar seriam incompatíveis entre si. Assim, o modelo individual da linearidade, centrado no conhecimento e na razão, passa a ser questionado. O termo identidade como centramento torna-se inadequado: por causa da cisão e da heterogeneidade, a identidade pauta-se em uma realidade polifônica, dada a postura não unívoca assumida por quem diz, no dizer. Pêcheux (1997) aponta o sujeito como o sujeito do esquecimento, da ruptura. Uma frase ou um enunciado, segundo o autor, se cria a partir de uma materialidade única, mas envolve uma trama complexa, com uma série de outras formulações por meio das quais o enunciado se inscreve. Na visão foucaultiana, “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 107).

Teóricos que lidam com a temática da identidade e da subjetividade, como Coracini (2003, p. 151), consideraram uma categoria de análise intitulada “momentos de identificação”, que se relaciona com a concepção foucaultiana de “posição” (GREGOLIN, 2004, p. 33). Os momentos de identificação dizem respeito à consideração do dizer por alguém que enuncia, levando em conta a sua rede de valores, suas crenças e suas práticas. Significa também que esses valores e essas crenças não são características fixas ou eternas. Orlandi (2001, p. 76), a partir de uma reflexão sobre a categoria “autor”, lembra que “o sujeito precisa passar da multiplicidade de representações possíveis para a organização dessa dispersão num todo coerente, apresentando-se como autor, responsável pela unidade e coerência do que diz”. As

práticas do dizer realizam-se a partir das múltiplas relações estabelecidas entre os sujeitos, a partir das suas vivências e situações. Portanto, a categoria “momentos de identificação” leva em conta um dizer construído por indivíduos que, constituídos em sujeitos, podem manifestar o descentramento, refletindo, a partir de uma autoria, a construção de elementos em formulação que consideram o sentido e a história. Isso significa que os professores são indivíduos que se constituem como sujeitos nos discursos: sujeitos que enunciam sobre “o eu”, sobre as práticas, as crenças e os valores nos quais acreditam, sem necessariamente ter consciência de que esse dizer vem de um outro lugar, de uma memória sobre o dizer e um fazer provindos da instituição que os forma (universidade), de orientações teórico-metodológicas (estatais) que os regulam e de ideologias que os interpelam nas práticas cotidianas da profissão.

O sentido assumido nos dizeres se manifesta não como dado, mas como o campo semântico que se desenrola no fluxo da história, que por sua vez se caracteriza como o movimento não linear, mas enunciação e acontecimentos em espiral, que influenciarão as tomadas de posição dos sujeitos. Assim, identidade relaciona-se com a subjetividade, que se torna entidade abstrata vista pelo viés do discurso, a partir de efeitos de sentido que se resvalam pelos sentidos superficiais que se dão ao dizer. Os processos de identificação indicam momentos do dizer que dão pistas do sujeito, que não é uno. Como o discurso é heterogêneo, para Vasconcelos (2003, p. 168) “a questão da identidade coloca-se não como integral, unificada, estática ou estável como a queriam no passado”. Por isso, a noção de autoria do dizer é reinventada: é a partir dela que se disseminam os dizeres sobre o *ser/fazer* que cercam a profissão “professor de Português”.

Para autores como Rajagopalan (1998, p. 41), “as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas [...] estão sempre num estado de fluxo”. Assim, os sujeitos da *análise do discurso* indicam pontos do ser pelo dizer, marcando a relação com as identidades. Conforme Coracini (2003, p. 151-152), há um esforço no apagamento da diversidade na língua pelos sujeitos. Para ela, a escola trabalha formando uma univocidade, estereótipos, identidades como indivíduos homogêneos e, nesse esforço, há o apagamento dos sujeitos. A “língua-padrão”, segundo a autora, produz o efeito do abafamento das diferenças, na negação de que “o sujeito encontra-se em perene (trans)formação”. Na verdade, o padrão se faz pela tentativa do consenso, mas um

consenso que se frustra, pois chega à pequena parcela da população, escolarizada, e é praticado a partir das relações assimétricas de poder, acabando por gerar o efeito desmantelador.

No caso da presente pesquisa, interessa a identidade profissional, que se define a partir de um conjunto de características que pertencem ao universo do exercício do trabalho, nas atividades, nos valores profissionais, referenciais defendidos, no caso, pelo professor-mosaico para as suas aulas. Vale salientar que essa caracterização, feita no plano da representação do “ser” ou o “fazer” profissional, não se dá de maneira necessariamente coerente. Os sentidos se estabilizam em práticas e dizeres que podem até mesmo ser díspares entre si. Por isso, a metáfora do “mosaico” cabe bem ao dizer *ser/fazer* dar aulas de Português. Ser mosaico indica conglomerados de elementos, valores que se constituem paralelamente, ações distintas, justapostas, práticas variadas.

Percebe-se que o professor exerce por vezes o papel de controlador do dizer, de uma voz aparentemente unificada e unificadora, ao ser investido da “missão” de condutor da linguagem do outro, a partir do respaldo institucional da escola e de um cientificismo sobre a língua. Diz-se voz *aparentemente* unificada, já que, no processo do dizer sobre a língua e sobre os saberes da profissão, há um desdobramento da ação apropriar: em primeiro plano, há a *apropriação* de ideias de origens diferentes na formação de um *dizer/fazer* na profissão; ao mesmo tempo há num segundo plano um trabalho de tornar tais ideias *apropriadas*, adequadas e “unificadas”, como enunciado e enunciação de professor sobre a língua que ensina e como a ensina.

Pêcheux (1997), em *Semântica e discurso*, quer uma teoria materialista de discurso que dê conta da questão da constituição do sentido associada à constituição do sujeito. Cardoso (2003, p. 55) afirma que, nos espaços em que uma comunidade linguística usa uma mesma língua, os sentidos se estabilizam de alguma forma por intermédio de gramáticas e dos dicionários. Acredita-se que essa estabilização não se dá pacificamente para os professores, pois há o dizer hegemônico e o dizer de confronto sobre a própria concepção de gramática e sobre o papel de atuação dos professores no ensino; ora se colocam como responsáveis pelo dizer do aluno, ora se questionam quanto ao seu papel. Isso significa que os sujeitos não são únicos, imutáveis, pois sofrem o efeito do pré-

construído, de outros dizeres e de situações advindas das próprias experiências ou das vivenciadas por outrem.

Essa condição de alteridade no ser e no dizer marca a ideia de que a identidade profissional constitui, de forma dinâmica, os sujeitos e a sociedade em um contexto capitalista, também em constante transformação. A identidade marca, portanto, aspectos do ser como representação, como construção simbólica do sujeito social (PENNA, 1997), mas não unívoco (MOITA LOPES, 2003, p. 28), que é constituído principalmente por pontos/traços de identificação no *dizer* (PÊCHEUX, 2002). Entendo que a identidade relaciona-se à subjetividade, na medida em que o sujeito é cindido, ou seja, constituído e constitutivo de escolhas na rede social, em movimentos não lineares, não homogêneos e não contínuos. Portanto, como afirma Cardoso (2003), a heterogeneidade é constitutiva das práticas discursivas que estão em aliança e em confronto, num lugar de luta ideológica e política. A identidade liga-se a uma materialidade do fazer e do dizer que se pauta, no discurso, por reproduções e transformações.

Assim, aspectos importantes são considerados na presente pesquisa, com base na releitura de Pêcheux e de Foucault, em sua contribuição para a *análise de discurso*:

- Há princípios de controle para o dizer da figura professor, já que vivemos em uma sociedade disciplinar, que se apresenta com dispositivos que sustentam rituais da palavra.
- A figura do professor se constitui em indivíduo, mas, principalmente (e este é o ponto significativo), em subjetividade,<sup>4</sup> que se exerce a partir das marcas deixadas no dito, em pontos que representam o enxergar pela fresta. Isso implica que a(s) subjetividade(s) se revela(m) a partir do reconhecimento da ordem do dizer, e o sujeito-professor é a figura enunciativa pela qual são mobilizados sentidos que apontam para a autoria marcada pela apropriação.
- O dizer dos professores, como discurso, se constitui a partir dos deslizamentos de sentidos, filia-se a localizações institucionais, em que ideologias interpelam os

---

<sup>4</sup> A subjetividade relaciona-se à identidade, que marca a manifestação de um ser/fazer característico, mas não necessariamente previsível ou lógico. Revela-se algo individual e ao mesmo tempo coletivo, pois há nessa condição o que é agrupamento e o que é particularidade.

sujeitos; sustenta-se a partir de relações interdiscursivas, cuja origem marca a profissão como missão, como fazer instrumental, como relação de troca, como prática lúdica, como obrigação a ser zelada, na ordem da lei.

Para Batista (1997, p. 137), há lacunas na produção científica sobre a investigação de relações entre os saberes e o(s) perfil(is) do professor de língua materna. Atenta-se, na presente pesquisa, para a interpretação de dizeres sobre os saberes que envolvem o processo de formação do professor, suas concepções transmitidas nos dizeres, com traços que podem revelar aspectos de seu perfil profissional, essa dispersão, essa descontinuidade. O destaque é dado, enfim, à discussão sobre as implicações dos dizeres dos professores pesquisados, embora se reconheçam as condições enunciativas em que se dão esses dizeres, que se mostram selecionados para um movimento enunciativo, em um gênero que intitulamos *questionário descritivo e opinativo sobre a profissão “professor de Português”*.

### **1.3 O discurso como prática e o professor em sua prática discursiva**

Norman Fairclough (2001, p. 32) representa a abordagem anglo-americana, na chamada *análise crítica do discurso* (doravante ACD), e compreende as duas facetas do conceito discurso, que assume as seguintes acepções: (a) discurso como substantivo abstrato, indicando “o uso de linguagem como prática social”, (b) como substantivo comum, indicando “o modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular”. Considerar a linguagem como prática social implica reconhecer o viés da linguagem numa relação dialética com outras facetas sociais. Assim, o uso da linguagem forma o social e é formado por ele, ou seja, é constitutivo do social e constituído por ele. Ao mesmo tempo, o discurso como substantivo comum se coloca como fragmento construído e constitutivo de uma realidade: é a formulação de um dizer que se realiza a partir de relações com o contexto e leva em conta a situação, as relações construídas, os processos, os valores, as crenças e as práticas. Assim, os discursos se modelam e se remodelam em “conjunto de enunciados organizados que dão expressão aos sentidos e valores de uma instituição” (KRESS, 1985 *apud* FOWLER, 1996, p. 7). O discurso se constitui a partir da instituição e é nela que se dá a criação de um conjunto de

afirmações possíveis sobre uma determinada área, organizando e dando corpo ao que se quer afirmar sobre um assunto em questão.

O dizer sobre as práticas profissionais, relatados no questionário descritivo e opinativo sobre a profissão “professor de português”, ao indicar uma relação com o contexto e com vivências do professor, reflete o que Eni Orlandi (2001, p. 16), retomando as reflexões pecheutianas, afirma sobre a formulação como atualização da memória. O termo memória é complexo não diz respeito somente à lembrança: remete não só os saberes acumulados, mas os esquecidos, os encobertos, refletindo, por um lado, os lapsos, o fato de que o sujeito esquece que não tem controle sobre o que diz, em primeiro lugar. Por outro lado, ele (o sujeito), nesse mesmo raciocínio, esquece também que não é a origem dos sentidos, mas retoma os já ditos, possivelmente disseminados em práticas sociais paralelamente ou simultaneamente. Para a autora, a formulação “é a realização (a prática) de um possível. Para o sentido, para o sujeito, para a história”. É o que Orlandi (2001, p. 9) chama de “dar corpo aos sentidos”. Courtine *apud* Orlandi (2001, p. 11) chama isso de dimensão intradiscursiva.

Assim, na teoria pecheutiana, o discurso se constroi a partir de duas formas de esquecimento: o primeiro esquecimento é o dizer número dois da ordem da enunciação, que implica um dizer nosso formulado a partir do dizer dos outros, produzindo em nós a impressão da realidade de pensamento; o segundo é o dizer número um, que, segundo Orlandi (2001) é o ideológico. Para a autora, esse esquecimento é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. É a ilusão de saber a origem do dizer. O esquecimento é um processo de ordem involuntária, que sustenta o dizer dos sujeitos nas instâncias de significação.

Orlandi (1998) alerta para as possibilidades de se trabalhar as relações dos processos de ensino e aprendizagem pelo viés da memória discursiva. Para ela, a memória discursiva se torna relevante, pois remete ao conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Desse modo, considera-se que os discursos que permeiam o ensino se constituem e se revezam na formação da memória que explica os movimentos, práticas e valores embutidos no ensino de Língua Portuguesa. Portanto, os saberes relatados dizem respeito a uma origem e às interpelações ideológicas, esquecidas pelos professores quando enunciam suas crenças, seus valores, suas concepções dos três

elementos em questão (gramática, norma e letramento), que norteiam as suas práticas e revelam um pré-construído que possibilita os deslizamentos de sentidos nos discursos, enquanto o reafirma como mosaico.

O dizer avaliado como discurso (substantivos abstrato e comum) constitui-se atualização, na medida em que, ao longo de nossa vida, tomamos contato com enunciações e enunciados múltiplos, verbalizados ou não, escritos ou não. A textualização, no processo de formulação, é atravessada por um pré-construído, um conjunto de elementos discursivos, textuais e contextuais que nos orientam na história e conferem sentido ao que dizemos. Essa formulação, no conjunto de respostas dadas pelos professores, filia-se à memória discursiva, que diz respeito a um conjunto de elementos já-ditos que atravessam a textualização como uma fonte de espaços anteriores que se movimentam na história, constituindo sentido. É importante observar também que o dizer se faz a partir de vivências significadas no espaço social, o que remete ao conceito de ordem do discurso de Foucault (1995), que diz respeito à ordem social em sua faceta discursiva: há um processo de legalidade histórica, em posição seletiva e transformadora de si mesma.

Fairclough (2001) comenta que a ordem do discurso “diz respeito a configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares, ou mesmo em toda a sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28.), atentando também para a relação entre elas. Para ele, o sujeito atua em seus posicionamentos, avaliando as condições de produção, de distribuição e consumo dos discursos nas práticas sociais. Transpondo essa ideia para a realidade das práticas profissionais, o professor-mosaico, nessa visão, seleciona os valores e os procedimentos que defende.

#### **1.4 O pré-construído: professor-mosaico sujeito ou assujeitado?**

Para Pêcheux (1997), em sua chamada segunda fase de trabalho, em uma visão diferente da ACD proposta por Fairclough, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetiva pela “identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997, p. 163). Nesse sentido, as condições já seriam praticamente levadas

por uma rede de valores ao professor para a sua escolha de concepções, procedimentos e práticas. Desse modo, o pré-construído atua de forma significativa como um conjunto de elementos que se impõem, pois “a identificação com um dizer, com uma prática apoia-se numa realidade imposta pela interpelação ideológica, através do pré-construído” (PÊCHEUX, 1997, p. 163). Isso significa que, pela ideologia, as formações discursivas se determinam e, a partir de uma exterioridade (interdiscurso), se compõem na interioridade (intradiscurso).

A partir dessas duas visões, é importante frisar, acredito, que o sujeito ora sofre efeitos de um pré-construído em interpelações ideológicas, como memória, ora se organiza criticamente, apresentando, de modo autônomo, suas escolhas a partir de uma rede de concepções e valores que lhes são apresentados. Percebe-se que o pré-construído se relaciona com a ordem do discurso na medida em que o pré-construído se constitui a partir de um conjunto de práticas em relação temporal, no *a priori* do dizer, sustentando a memória discursiva. Já a ordem do discurso se constitui por seleção de elementos a partir do referencial de escolha pela interpelação ideológica. Pode-se concluir, então, que o dizer dos professores se constitui pelo já-dito, o *a priori* no discurso pela memória e pelo elaborado na relação do dizer, a partir da ordem do discurso. Há um conjunto de processos que são constitutivos e constituídos na prática social, orientam o dizer e, por isso, a formulação se estabelece como a realização de um possível, mas um possível que se orienta pelo hegemônico, pela decorrência.

Em seus enunciados sobre suas práticas de ensino e suas concepções de gramática, norma e letramento, os professores, na resposta ao questionário, se orientam em um processo de formulação. Afirma-se que a formulação é a realização de um possível para o sentido (ORLANDI, 2005), pois, na tomada de posição, os sujeitos se filiam a formações ideológicas, produzindo sentidos na materialidade da língua. O discurso como prática se concretiza em sentido quando o que os sujeitos enunciam se inscreve em uma formação discursiva. A formulação é, também, textualização da memória possível para o sentido, pois o que se diz não tem existência e significação se não for enunciado por sujeitos. Então, os sentidos se dão com os sujeitos na historicidade: uma formulação *recebe* sentidos nas práticas sociais, por isso ela é a realização de um possível.

É possível afirmar que, em se tratando de professor-mosaico, essa designação constitui o lugar dos deslocamentos de sentidos, já que a identidade profissional do professor, definitivamente, se constitui de forma fluida e multilateral, pelo intencional e pelo não intencional. Paralelamente, as construções e as formulações sobre o saber metalinguístico do professor acerca da gramática, da norma e de letramento, se dão, justamente, no lugar do deslocamento por se tratarem do reflexo de uma política linguística que se dá nos entre-lugares: esses saberes vêm se constituindo de forma múltipla, em compreensão dos usos linguísticos como fato e desses usos como regra, em revezamento, ou mesmo simultaneamente. A seguir, explicam-se fato e regra, duas terminologias usadas na presente tese como aspectos norteadores para o ensino.

### **1.5 Quando o hábito tornou-se regra: reflexões para o ensino**

O fato e a regra são duas concepções importantes para a presente pesquisa, pois norteiam valores que destacam tanto o trabalho do professor com a descrição das regularidades do sistema linguístico (o fato linguístico), quanto apresenta as formas de uso socialmente dominantes (a regra). Essas concepções, ora se revezam, ora se privilegiam, ora se destacam, concomitantemente e simultaneamente, dependendo da política linguística praticada pelo profissional e pelas instituições de ensino no País. As gramáticas normativas, nesse sentido, são instrumentos que pontuam esses dois aspectos, privilegiando a regra para o ensino de Português.

A grande questão no ensino de língua materna é que sua força se pontua pelo trinômio *regra, gramática e norma*. E a tendência, independentemente da época, é que os professores considerem os três como sinônimos e como base de reflexão em sala de aula. Acredito, portanto, que há um trabalho de naturalização institucional sobre a/da gramática como regra. Nesse sentido, é histórico da profissão do professor de Português seguir as regras que lhe são impostas. Explica-se assim que algumas instituições de ensino negam por vezes a finalidade dos estudos da língua como fato, aspecto que faz com que se assimilem as regras como base para o ensino, e a norma como regra. E o fato (as regularidades na constituição de um idioma) é relegado a um conhecimento a mais que não chega à população.

As três concepções (regra, gramática e norma) se confundem pelo próprio rumo dado a elas na História. A esse respeito, vale observar que, conforme pontuam estudiosos da Filosofia (LIMA VAZ, 2000) e do Direito (KELSEN, 1998), a construção da norma liga-se à própria construção do cidadão da forma como o entendemos na contemporaneidade. A sociedade se constitui a partir da convivência entre os homens. O modo de viver do homem na sociedade é o que se chama de *ethos*. Segundo Lima Vaz (2000, p. 12), o termo *ethos* originalmente é entendido de duas formas: com *eta* inicial e com *épsilon* inicial. A primeira diz respeito à morada do homem, no sentido do lugar em que ele atua. Nesse sentido, o *ethos* corresponde ao costume, que é o mundo habitável pelo homem. O domínio da natureza (da determinação) é quebrado e abre o espaço humano de convivência, assim, o espaço do *ethos* é construído e constantemente reconstruído. A segunda acepção designa o *ethos* como o comportamento humano construído pela constância do hábito, hábito de agir não sempre, mas quase sempre, não em virtude de uma necessidade natural. Daí a distinção entre natural e habitual. O termo dessa disposição é *hexis*, que é o princípio de ação que exprime sua autarquia, com a inserção do homem agindo e designando regularidades. Assim, o *ethos* designa o processo genético do hábito ou disposição habitual para agir de uma determinada maneira. É justamente entre o processo de formação do hábito e seu término como disposição permanente do agir de acordo com as exigências do bem que o *ethos* se desdobra como espaço de realização do homem, como lugar de sua *práxis*. Quando se fala em ciência, da natureza ou do *ethos*, não se pode indicar o estudo de uma comunidade. Quando se diz ciência, pressupõem-se princípios racionais que podem ser aplicados. Ciência pressupõe universalidade.

É pela ciência que o hábito evolui para o costume que, em um dado momento, passa a ser regra. Quando se propôs uma ciência do *ethos*, estava pressuposta uma norma de ação válida para todos, prescrições universais. No convívio humano, não agimos da mesma forma, mas buscamos a unidade na multiplicidade. A busca se concentra em achar um ponto fixo (regularidade) nas nossas ações, como se acha na natureza, ainda que o homem não se caracterize pela fixidez nas ações. Na busca da estabilidade, o espaço humanizado se torna normatizado/regulado a partir do momento em que o *ethos* é rompido e se circunscreve no domínio das necessidades da natureza.

Um conjunto de costumes disseminados na sociedade tornou-se comportamento natural, gerando o hábito, que passou a ser regulado para melhor desempenho nas relações sociais, o que implica a interpelação do poder na definição desses costumes. Portanto, o agir passou de regularidade a regulação a partir da decisão de alguns sobre o que poderia colaborar com o melhor desempenho social. Instituíram-se as regras sociais, e, por consequência, as regras linguísticas. A decisão do uso das regras passa, portanto, por um trabalho de decisão do que é válido e do mascaramento pela razão e pela chamada verdade: para Foucault (1996), através das instituições, decide-se o que pode e o que deve ser dito (não ao acaso), já que quem decide é investido pelo poder. O processo de exclusão do dizer e das regras não passa pelo conflito ou pelo afrontamento direto. Para Foucault (1996), as verdades são decididas a partir de “um discurso verdadeiro”, de uma ordem (da lei) que se constitui como o saber que é valorizado, a partir de práticas discursivas da ciência, da razão.

Com a força da instituição, o professor é o porta-voz da solução para o “problema do uso sem regras”, e a escolarização ganha contornos de solução para as variações na língua que o aluno leva para a sala de aula. Para Aléong (2001, p. 154), “a importância que o ensino da gramática tem em nossa experiência escolar nos faz esquecer frequentemente que a grande maioria das línguas do mundo foram e são ainda fenômenos sobretudo orais”, já que o referencial de ensino é sempre, em qualquer situação sociocomunicativa, o padrão escrito. Também há tendência de que o binômio variação/norma seja sempre visto de forma unilateral: ignora-se a variação na ilusão da língua única e pontua-se à língua um conjunto de regras que bonificam aqueles que dominam o padrão, o privilégio de pertencer ao grupo não estigmatizado. A esse respeito, Haugen (2001, p. 101) afirma que “como norma social, um dialeto é uma língua excluída da sociedade polida”.

Reafirma-se, portanto, a condição de que, ao produzir dizeres, os sujeitos criam, mas sofrem efeito do simbólico, submetem-se à língua e à história (ORLANDI, 2001). Ao observar os discursos, percebe-se a atualização da memória e, no processo de formulação, o que se chama de trajetos de memória que evidenciam a fragmentação e a heterogeneidade, há um “eu” no “nós” e um “nós” no “eu”: as vozes assumem posições dos sujeitos enunciadore/professores que por vezes não significam posições dos indivíduos. É a materialização de um dizer que às vezes se mostra ilógica e mutável, a

partir dos vários condicionantes e das situações. Para Orlandi (2001, p. 45), “o sujeito se constitui por uma interpelação”, e como tal admite ideologias, se inscreve na história e, na atualização, constitui e é constituído a partir de relações, crenças e valores na prática social. Como materialização do dizer, o texto é unidade e dispersão e, na textualização da memória, há movimentos diversos, “gestos” diversos. Isso implica que os sujeitos são livres e são presos à construção dos sentidos, são ligados ao pré-construído (interdiscurso e memória discursiva), mas sempre “redizendo” e “reconstruindo” as possibilidades no intradiscurso. É o agenciamento da unidade pela dispersão.

Se os sentidos são ressignificados no discurso, é porque os sujeitos se inscrevem na história. A forma linguística torna-se sentido, signo, na medida em que “a historicidade é constitutiva da espessura semântica da linguagem” (DIAS, 1996, p. 25). Ou seja, a formulação é a realização de um possível, pois há um processo sócio-histórico que se reflete na linguagem, ao mesmo tempo em que a linguagem ressignifica o processo sócio-histórico. A palavra em movimento (ORLANDI, 2001), que é o discurso, significa o dizer na instância de circulação histórica, emprestando “corpo” às interpretações. A formulação, portanto, carrega marcas da historicidade, e o texto seria o produto do possível, trazendo, também, as marcas do sujeito interpelado pela história, pelas ideologias, pelo pré-construído. Essas marcas remetem ao sujeito interpelado pelo capitalismo, pelas forças do dizer, pela memória, pelo “outro”, pelo profissional do ensino que trabalha, detendo o “poder sobre as letras” e ao mesmo tempo pelo sujeito oprimido, fragmentado, que é explorado pelo trabalho. Há um contínuo que se ressignifica no processo sócio-histórico. Portanto, a formulação marca o discurso como constitutivo de uma memória, de sentido(s), da história.

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, sua última publicação em vida, Pêcheux (2002) apresenta caminhos para a discussão de uma análise de discurso: o primeiro é a visão do discurso como acontecimento (discurso: substantivo abstrato), indicando o reconhecimento da opacidade do signo; o segundo é a visão do discurso como estrutura (discurso: substantivo comum), o que indica conhecer procedimentos técnicos no tratamento dessas estruturas; e o terceiro diz respeito à descrição e à interpretação dos procedimentos apontados na segunda visão, apresentando resultado para as diversas formas de análise de objetos, o que não quer dizer, entretanto, que haja solução definitiva para questões que vêm à tona nesse processo. Os trajetos de sentido que

ocupam os saberes e as significações dos professores indicam um saber que se reveza entre o saber oprimido pelas regras no sistema e ao mesmo tempo, os discursos de autoridade, indicando representações do/ para o professor.

### **1.6 O dizer autorizado**

Ao dizer de professores de Português muitas vezes é atribuído *status* de ciência, por se tratar de enunciação de alguém autorizado academicamente para discorrer sobre a língua. Pêcheux (2002) questiona o papel atribuído à ciência, ao lidar com uma multiplicidade de técnicas de gestão social dos indivíduos, o que aparenta coerção lógica disjuntiva. Para o autor, ser ou não ser algo implica, por exemplo, o uso regulado de proposições lógicas, a recusa ou aceitação de certas marcas de distância discursiva. No espaço discursivo logicamente estabilizado, com lugar social e pessoas autorizadas, como é o caso da instituição escolar, supõe-se o controle do dizer. Nesse sentido, é necessário que em qualquer tipo de análise se reconheça que, estruturalmente, todo enunciado se inscreve em espaços discursivos. Portanto, o dizer se filia ao como deve ser dito.

Para Foucault (2005, p. 17), o dizer autorizado pelo suporte institucional se mantém em uma prática discursiva<sup>5</sup> que se apoia na vontade de verdade: há um conjunto de práticas, como a pedagógica, que se servem de um suporte institucional que responde ao desejo do poder. Nesse espaço, a dimensão do poder é diluída, não é simplesmente hierarquizada, mas difusa. O poder não se mostra, simplesmente por haver um conjunto de relações de classe que se manifestam nas instituições: pressupõe exercício nas relações sociais, nas práticas cotidianas, e nem sempre é perceptível, pois é naturalizado, pressupõe a troca entre os sujeitos. Nesse sentido, a formação pela instituição escolar é o canal de condução ao dizer autorizado, mas também um lugar de conflito entre os dizeres. Para Cardoso (2003),

---

<sup>5</sup> A prática discursiva conceitua-se como a produção, a distribuição e o consumo de um texto. Segundo Fairclough (1992), ela é constitutiva de modo convencional e criativo. Em minha dissertação de mestrado (BIAVATI, 2001), observo que a prática discursiva contribui tanto para a reprodução da sociedade como tal (as identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças) quanto para a transformação da sociedade.

...muito embora a escola seja um importante aparelho ideológico do Estado e como tal produza sujeitos sociais, a escola é também um lugar de conflitos e de luta ideológica, em que as consciências políticas podem ser constituídas, mas também alteradas num processo realmente revolucionário (CARDOSO, 2003, p. 52).

Tendo em vista a constitutividade do discurso e a função da escola, pergunta-se: até que ponto o professor não se coloca como reflexo dessas lutas?

As tendências no mundo do trabalho apontam para a flexibilização dos processos de produção, marcando modificações nas condições sociais e técnicas de trabalho que, segundo Ianni (1996) obrigam o trabalhador a tornar-se polivalente, intensificando o que se chama de tecnicização da força produtiva, potencializando-a. Nesse sentido, a potencialização das práticas do professor se manifesta em seu dizer: ele se atribui e a ele são atribuídas tarefas que abrangem a formação cidadã pela regulação no dizer, pois há uma política discursiva que perpassa o papel do professor de língua materna, cabendo a ele ensinar o aluno a operar um sistema linguístico e a produzir enunciados adequados às situações.

Como reflexo dessa realidade, no contexto profissional de língua materna, ao mesmo tempo em que se valoriza o ensino de práticas de linguagem que sejam significativas no mundo contemporâneo, o professor não apenas tem de ser o portador de “ferramentas linguísticas” que facilitem o como se expressar em determinada situação, mas também deve *repassá-las* ao aluno, como se a língua fosse um sistema definitivo, reproduzindo a ideia saussureana da *langue*.

### 1.7 O professor-mosaico<sup>6</sup> no papel de regulador do dizer

Estudiosos, a exemplo de Rocha (2002), observam o grande volume e a variedade de atividades que hoje são atribuídas ao professor, o que acaba revelando um conjunto confuso de atividades exercidas por ele. Devido a esse gerenciamento da multiplicidade, é que Rocha (2002) designa-o como “mosaico”. Cardoso (2003, p. 52) considera que os sujeitos-professores não são meros portadores da hegemonia discursiva. Pontuados pela

---

<sup>6</sup> Termo emprestado de Rocha (2002), doravante “professor-mosaico”, a partir do qual se desenvolveu a designação dada ao professor na presente tese.

prática da regulação (o seguir a regra) e pela regularidade (observação ao fato) da língua, os professores tomam a hegemonia e a reinventam a partir do seu olhar, de outros olhares. É nesse sentido que se justifica a sua posição e as suas práticas como “mosaico”. Assim, o professor se inscreve na instituição filiando-se a saberes, e com isso é alçado por vezes à condição do detentor e vigilante da língua pela formação no curso de Letras; portanto, no seu fazer profissional, ele toma para si o papel do representante da regra e toma a voz do “saber a língua para ensiná-la”.

Postula-se que a força da técnica prevalece em uma sociedade que se quer mostrar eficiente, cujo discurso constroi e reproduz, na mídia, o “bem expressar”: nota-se que a noção corriqueira de ensino de língua divulgada na mídia é a de que a correção “de erros” é o fundamento para o aprendizado de língua materna. Programas midiáticos e seções de jornais sustentam o professor como a “gramática normativa ambulante”, “o vigilante da língua”, que se constitui também pelo perfil enciclopédico, reforçado com práticas da correção com o “usa-se assim..., não assim”, “o correto é de uma forma, não de outra”.

Possenti (2003, p. 68) observa que, nas circunstâncias desse tipo de divulgação de aulas de Português, há um simulacro da gramática que, além de passar a noção de que a “boa fala e escrita” se resolvem com aulas de gramática, incrementa o discurso de auto-ajuda: apregoam-se soluções fáceis que refletem uma concepção geral de língua atravessada por preconceitos, repetindo os manuais. Desconhece-se, na realidade, o percurso de instabilidades por que passam as regras, antes que estas se coloquem como saber legítimo e legitimado (metalinguístico), ao longo da história. A língua acaba por tornar-se o produto mercadológico negociado: por vezes, o professor torna-se o agente na entrega do produto “linguístico”, da língua normatizada a ser usada incondicionalmente em qualquer circunstância.

Ressalta-se, nesse contexto, o poder regulador da língua e a sua condição como inacessível a todos os que tentarão, sempre, adaptar-se à regra de uso, adquirindo folhetos, gramáticas, fazendo cursinhos, acompanhando e superando (ou tentando superar) a falta de domínio da regulação sobre a língua. Trata-se do que Bagno (2001b; 2002b) descreve como o “poder da audiência leiga”, que sustenta os chamados “comandos paragramaticais”, fortalece a visão normativo-prescritivista e perpetua a

confusão entre língua e gramática. E, mais seriamente, perpetua o preconceito em relação ao falar desprestigiado na sociedade como (mais uma) forma de exclusão social. Assim, confirma-se a afirmação de Rollemberg (2003, p. 251), sobre a construção da identidade do professor “cercada de ideias e mitos desenvolvidos na sociedade”; ao mesmo tempo, sob a influência acadêmica e profissional, ele constroi e inculca valores e concepções que permeiam a sua prática.

Acredito que um aspecto interessante no que diz respeito à origem da perpetuação da crise no ensino de língua materna se deve ao fato de que os professores da rede regular de ensino tiveram como base na sua constituição profissional a visão formalista gramatical em seu caráter prescritivo. A esse respeito, Ilari (1992) argumenta sobre a tendência que tem o professor de reproduzir o que aprendeu, do modo como aprendeu. E o pior: muitos aprenderam de maneira prescritivista, interpelada pela ideologia do preconceito, defendendo a convenção e a regularidade como regulação, e essa característica é inerente à língua. Além do mais, “em sua maioria, não têm familiaridade com o tratamento científico de questões pertinentes à sua atividade profissional” (BAGNO, 2001b, p. 46).

Como afirma Batista (1997, p. 3), o que se ensina no Português “é o produto de uma visão, entre outras coisas do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade”. Acredita-se que o que se ensina é produto de uma visão hegemônica sobre o papel da língua, visão que prevalece em um dado momento na história, seguindo uma política linguística sobre e para o ensino em geral. Essa visão não é diferente no ensino de Língua Portuguesa. Para o autor, a própria sucessão de designações da disciplina Português há de ser considerada, já que revela valores, por vezes diversos (e hegemônicos), sobre o ensino de Língua Materna: “Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português” (BATISTA, 1997, p. 3).

A ideia que defendo é a de que temos, pelo menos, dois tipos de ações que caracterizam as práticas de professores de língua materna: 1) o trabalho com a convenção linguística como objeto de vigilância, de regulação social, “a gramática ambulante”; 2) e atividades que refletem uma formação teórica pautada nos pressupostos da Linguística. Mas por vezes há a confusão entre teoria e prática, refletida em cobranças sociais e

metodológicas. Nesse sentido, o professor sabe o que deve ser feito, mas por vezes não sabe como fazê-lo, e acaba por relatar inseguranças nos seus dizeres sobre a profissão. E tem consciência da convenção, enxerga a convenção como regularidade, mas é coagido pelo tratamento de regulação defendido na prática da profissão. Esse professor algumas vezes opera com habilidade o *fato* e a *regra* no tratamento dos usos linguísticos; outras sente-se perdido ao lidar com as tensões que cercam esses dois elementos.

Mas, no plano discursivo, qual seria a diferença do tratamento dos aspectos linguísticos como fato e como regra? No tratamento dos aspectos nomeados como regras, há uma preocupação maior com a estabilização de sentidos, com um consenso marcado pelo uso social estabelecido pelo dominante. Quanto aos fatos, são considerados como observações científicas (descritas como regularidades, nesse sentido) no tratamento da língua. Portanto, no tratamento da regra, ou pelo respaldo científico ou pelo consenso, há um fazer enunciativo jurídico, na ordem da lei; e no tratamento da língua como fato, há a preocupação com a percepção de regularidades. Se se percebe a língua como estabilização, ao final, o tratamento jurídico e o científico se misturam na efetivação de um fazer linguístico como missão a ser desenvolvida no ensino. Isso significa que, se por um lado o modelo das gramáticas aqui destacadas traz uma dimensão do uso brasileiro, por outro se apoia a partir do olhar europeu para avaliá-la. É mais ou menos dessa forma que se descreve o olhar do professor sobre o uso brasileiro, que é louvado, mas ainda seguirá por muito tempo a base europeia: o uso da língua, pautando-se ora no fato, ora na regra, se faz em meio a um mosaico, que se reflete na atitude de mosaico do professor, tal como descrita por Rocha (2002). Portanto, o tratamento linguístico-discursivo fato e regra simboliza, na verdade, formações ideológicas que se desdobram em formações discursivas a que os professores se filiam no seu fazer profissional.

Colocam-se na discussão alguns pontos para questionamentos: o debate entre ensino e gramática; a escolha ou não de uma forma “ideal” de gramática, de norma e de letramento pelos professores de língua portuguesa e as implicações de escolhas para o ensino. Na verdade, sabe-se que volta e meia essas questões povoam o ambiente acadêmico e, até esse ponto, essa ideia nada apresenta de original, mas o ponto apresentado como diferencial é a discussão sobre a falta de consenso e de conexões entre teoria e prática na escola, a historização desse fato e as implicações desses aspectos para o ensino. Busca-se a problematização teórico-metodológica para o

trabalho com a língua materna, visando a uma<sup>7</sup> definição consensual de valores que serão defendidos por aqueles que têm na língua o seu objeto de profissão. Para tanto, há que problematizar a relação entre perfil (perfis) de professor e os saberes que este carrega, norteados a sua prática.

A visão pecheutiana, especialmente em sua primeira e sua segunda fase de desenvolvimento, sustenta que há um assujeitamento inevitável do indivíduo à instância social, às normas, à regulação. Em sua última obra, *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2002) revê essa posição, tomando o indivíduo não só como passivo, mas também ativo nesse processo, o que implica não só ser assujeitado, mas sujeito na construção e na efetivação de valores e de práticas. De qualquer forma, é uma situação descrita pelo autor como a busca da univocidade, e, nesse sentido, discursivamente, percebe-se a defesa de valores e práticas na ordem do certo e do errado sobre como lidar com a língua. Acredito que os dizeres reguladores sobre a língua concentram-se no espaço discursivo logicamente estabilizado. Isso revela uma condição de suposta ciência em que há marcas de distância discursiva, com lugar social definido, aceitação e pessoas autorizadas a posições (organizadas em formações discursivas) sobre esses dizeres (PÊCHEUX, 2002). Inevitavelmente essa situação acontece, já que essa condição assim traduz o comportamento humano na perseguição ao único, ao fazer-se entender, na recusa ao diferente e na ilusão do controle. Como reflexo à condição de fragmentação da subjetividade do professor, não há só uma posição discursiva. Há espaços de reformulação-paráfrase contraditórios (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 235) que levam a problematizar a identidade do professor: seu fazer e seu dizer revelam o mosaico de valores e práticas que ora gerenciam a sua prática, ora colocam-no frente a conflitos que o levam a questionar o que é “ser professor de língua materna”. Portanto, a análise de dados se detém em confirmar (e/ou refutar) dados, atentando para os seguintes caminhos:

- Compreender que formações discursivas que constituem e justificam as escolhas dos dizeres do professor-mosaico nos questionários.

---

<sup>7</sup> Sugere-se *uma* visão (adotando a condição numérica) também como um conjunto de visões (o dizer não é unilateral nem único), já que o espaço escolar está aberto para novas sugestões que colaborem com o ensino de língua materna.

- Destacar os movimentos parafrásticos em que o professor se insere, o modo como esse professor se insere num dizer em que há o apagamento dos movimentos de um pré-construído.

Assim, há tensões entre dizeres e práticas de origens e de formações discursivas diferentes. Questiona-se a própria ideia de formação discursiva (entendida como conjunto de posições no espaço discursivo) como unilateral. Portanto, há dizeres sobre concepções que norteiam o ensino, que implicam valores em campos “opostos”, em um dizer que se repete e se refaz. Postula-se que, para o professor, há uma fusão entre regularidade e regulação, indicando caminhos diferentes, posições diferentes, mas presentes no ensino. É o que se discute no próximo item.

### 1.8 Formação(ões) discursiva(s) na rede de enunciados de professores de Português

O termo formação discursiva surge em *Arqueologia do saber*, obra de Foucault, publicada inicialmente em 1969. Baronas (2004) argumenta que o conceito é originado do paradigma marxista de formação social e formação ideológica<sup>8</sup>. Há que se considerar que o conceito de formação discursiva evolui, tendo em vista os vários acontecimentos que acabam por culminar com a crise do estruturalismo e do projeto político do marxismo.

Em *Semântica e discurso*, Pêcheux (1997) considera as condições ideológicas da reprodução/transformação, verificando que a ideologia não é o único elemento na formação social: as determinações econômicas, em última instância, condicionam a reprodução/transformação das relações de produção. Descrevendo a instância ideológica do discurso, Pêcheux (1997, p. 157) observa que “a ideologia recruta sujeitos entre indivíduos” e, pelo hábito, a ideologia interpela os sujeitos. A partir do pré-construído, que se revela um conjunto de vivências, de práticas, de crenças e valores, há o mascaramento de linguagem, mascaramento que é, também, das mesmas práticas, crenças e valores que se tornam naturais aos interlocutores. Para Foucault, a formação discursiva liga-se a grupo de performances no nível do enunciado.

No olhar de Foucault, o enunciado é dialeticamente “constituído pela singularidade e pela repetição” (GREGOLIN, 2004). Também no entendimento de Foucault, “toda a massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva comunica-se pela forma de positividade<sup>9</sup> de seus discursos, e a partir dela se desenvolve um campo em que podem ser estabelecidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos” (GREGOLIN, 2004, p. 91). Como um campo de opções, a formação discursiva opera como dispersão e repartição de enunciados “que definem as regularidades que validam os seus enunciados constituintes”, como descreve Baronas (2004, p. 51). Assim, o compartilhar uma rede de enunciados não significa que

---

<sup>8</sup> Gregolin (2004) relata que tanto Foucault quanto Pêcheux foram alunos de Louis Althusser, estudioso famoso que publicou os *Aparelhos ideológicos do Estado*, obra decisiva para a inauguração da análise do discurso. Por isso, tais autores, com propriedade, discutem o termo, ressignificando os dizeres de Althusser.

<sup>9</sup> Gregolin (2004, p. 91) comenta que positividade caracteriza unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros, dos textos. Liga-se à condição de emergência dos enunciados, como forma específica do seu modo de ser.

permaneça uma mesma orientação ideológica em tudo no conjunto de formulações sobre algo. Pêcheux (1997, p. 160), tomando emprestado o termo de Foucault, discute a formação discursiva como pautada em “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. Portanto, em Pêcheux, o conceito não só enfatiza o compartilhar regularidades internas, mas também obedece a uma regulação, o que dizer ou não dizer se filia ao como deve ser dito, já que os discursos se comportam e se sustentam a partir do princípio de que os sentidos não são dados mas construídos.

Chamam a atenção tanto a essência do conjunto de regularidades que atravessam os dizeres dos professores como formação discursiva (ou conjunto de formações discursivas), quanto o viés das posições que regulam o que “pode ou deve ser dito”. Tal postura condiz com o desmonte das teses principais de Pêcheux sobre o assujeitamento à máquina discursiva, ao mesmo tempo em que Foucault passa a balizar, assim como Pêcheux, a formação discursiva ligada ao discurso, quer seja como estrutura, quer seja como acontecimento. Assim, os olhares de ambos são produtivos, pois acredito que a formação discursiva opera tanto com a regularidade (o que é “normal” ou acontecimento comum) em uma convenção, quanto com a regulação (o que é obrigatoriedade dentro de um estado de coisas), em sua origem. É dessa forma que o dizer de professores se constroi.

Os sujeitos aderem às formações discursivas, constituindo e sendo constituído por elas, na medida em que se legitimam e atestam o que é dito, em um processo do dizer através do qual acontece a identificação, seja pela sedução, seja pelo envolvimento na argumentação. Na verdade, há todo um contexto de adesão ao dito, e não simplesmente um assujeitamento aos processos do dizer, como quer a teoria althusseriana. Na verdade, o sujeito adere aos discursos (ou pode não aderir) na medida em que é interpelado por eles através das ideologias. A maneira do dizer que é legitimado enraíza-se na maneira do ser, o que acaba por conquistar a adesão dos sujeitos.

Portanto, não há simplesmente a passividade diante dos elementos que possibilitam a adesão do professor a uma concepção de gramática, de norma e de letramento; há um trabalho por meio do qual as instituições pedagógicas (pelo viés científico) possibilitam

a reflexão, o que facilita a adesão a concepções e práticas sobre um dito, mesmo que este entre em confronto com outros já assumidos pelo professor.

Por isso, o conceito de interdiscurso também é significativo, pois o chamado “complexo condominante das formações discursivas” opera submetido “à lei de desigualdade-contradição-subordinação, [...] que caracteriza o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997, p. 162). No caso da presente pesquisa, o interdiscurso liga-se à memória, ao já dito sobre os saberes que norteiam as instituições de ensino, às práticas e valores circulantes, aos valores que perfazem o exercício da profissão, desde o seu surgimento e exercício informais até a efetivação de uma política de formação e atuação.

Pêcheux observa a importância do interdiscurso na configuração das relações e das práticas na conclusão de *Semântica e discurso*. Para ele, pelo interdiscurso, há uma suposta transparência na objetividade material das formações discursivas. É por meio do interdiscurso que há o trabalho de reconfiguração das relações e das práticas, da reconfiguração de uma formação discursiva. O autor alerta que, através de interesses ideológicos, representados na formação discursiva, são absorvidos elementos pré-construídos associados metonimicamente a elementos de efeitos múltiplos, incorporados à criação e associação de sentidos. Há, portanto, um trabalho silencioso de unificação, de apagamento de sentidos e de imposição na extensão sinonímica da paráfrase, gerada a partir de dizeres das diversas formações que são ressignificados na construção discursiva. Orlandi (2001, p. 43) afirma, a partir do olhar pecheutiano, que as formações discursivas representam as formações ideológicas no discurso; na discursividade os sentidos se (re)compõem ideologicamente e, por isso, a ideologia produz seus efeitos.

Como configurações específicas dos discursos, as formações pressupõem que linguagem e ideologia se afetam, indicando o que Orlandi (2001, p. 43) denomina de ação recíproca. Discursos pressupõem práticas discursivas, já que estas se ancoram nas regras anônimas de produção, distribuição e consumo de linguagem, de textos, de gêneros, sejam eles orais ou escritos. Se se considerar o dizer foucaultiano, a ordem do discurso se relaciona à formação discursiva, com a diferença que Foucault omite o referencial da ideologia na intervenção da formação dos dizeres, atribuindo a ancoragem das práticas discursivas às instituições.

### 1.8.1 A paráfrase

A paráfrase, segundo Orlandi (2004, p.13), é um eixo do dizer que significa o novo e o repetível como movimento característico e constitutivo do dizer. A paráfrase representa a possibilidade do ajuntamento de sentidos, mas ao mesmo tempo a proliferação de marcas pela diferença. Nesse, sentido, o “texto” construído por professores, em seus questionários, se cerca de modificações que se ligam a memórias circulantes sobre gramáticas, norma e letramento.

Orlandi (2004, p.14) usa a expressão “sítio significante” quando se refere ao modo como se constituem os dizeres em textos (também os textos circulantes no ensino), pois estes se alimentam de informações em sua exterioridade, tornando-se prenes de sentidos. Ao mesmo tempo, o que se observa é que os dizeres sobre ensino caminham num conjunto de interpretações de diferenças sobre o “mesmo”.

No movimento da interpretação, que se dá em variadas direções a expressão “gestos”, ao caracterizar os atos de interpretação, se faz com a ressignificação e rearranjo de distintas materialidades, por vezes distantes, e por vezes extremamente próximas, na construção dos sentidos.

Percebe-se que o ensino, em sua historicidade, muitas vezes busca a estabilização de sentidos na construção de propostas e compreensão dos termos gramática, norma e letramento. Ao mesmo tempo, como o sentido é dividido (ORLANDI, 2004, p. 21), pois os sujeitos professores, ao descreverem seus posicionamentos, definem o espaço do possível sobre gramática, norma e letramento sob a égide da instituição escolar e as facetas do ensino de Língua Portuguesa.

Isso significa que as formas como os professores dizem sobre seus valores e práticas profissionais filiam-se aos mecanismos político, histórico e ideológico das instituições:

- Na instância política, consideram-se as posições escolhidas pela instituição escolar ao longo da história do País no processo de ressignificação do Português no espaço brasileiro.

- No campo histórico, ajuntam-se as várias forças que são trazidas através dos tempos e que se desdobram no ajuntamento de sentidos sobre o que é “ser professor” (a identidade profissional).
- O movimento ideológico revela os direcionamentos assumidos na compreensão das ações “dar aulas” de Português.

A rede de relações, o interdiscurso, pode ser definido como o “já dito que sustenta a possibilidade mesma de dizer: conjunto do dizível que torna possível o dizer que reside no fato de que algo fala antes, em outro lugar” (ORLANDI, 1998, p. 9). Desse modo, o interdiscurso sustenta o conjunto de formulações em que os valores, as representações e as práticas podem estar embutidos nos dizeres subjacentes à superfície do dito no intradiscurso. Desse modo, interdiscurso e intradiscurso compõem de modo peculiar a identidade profissional do professor-mosaico: a rede de formulações de sentidos se dá pelo igual e pelo diferente.

Para Orlandi (1998) o cruzamento da língua com a história produz sentidos, através dos quais, no desvendamento desses, podem ser feitas escutas, já que a língua se inscreve na história, e em filiações assumidas por professores em seus posicionamentos sobre “não ditos” no que é dito ou “ditos” no não dito. São escutas importantes que remete ao desvendamento do jogo entre o estabilizado, o naturalizado, ou seja, a percepção das memórias, dos jogos sociais que atravessam os espaços significantes na fundação e na organização da instituição ensino no Brasil, no tocante à Língua Portuguesa.

Na memória discursiva que atravessa o ensino, os sujeitos professores se inscrevem, filiando-se a aspectos discursivos com os quais se identificam. Essa identificação pode acontecer por transferência e por processos através dos quais acontece uma pluralidade contraditória de filiações históricas (ORLANDI, 1998). Nesse ínterim, a autora observa que o papel do analista de descrever a relação do sujeito com sua memória.

Assim, a paráfrase reflete uma construção interdiscursiva e intradiscursiva que, filiada a processos históricos e ideológicos, é sujeita a deslizamentos de sentidos, conforme a enunciação em que se dão os dizeres do professor. Percebe-se que na rede de sentidos construídos pelo professores, há tanto a construção do semanticamente igual, repleto do

dizer filiado às políticas lingüísticas praticadas no país, quanto comentários em que o professor se insere nas situações, projetam suas angústias (é o que se verá na análise).

Na elaboração das respostas enunciadas nos questionários, a memória é relevante, pois através dela, captam-se os saberes circulantes na sociedade sobre o dar aulas de língua materna. Trata-se do “primado do Interdiscurso” (ORLANDI, 2004, p. 31) em que, através da ideologia, há o apagamento de sentidos em sua origem naturalizando outros sentidos, mais evidentes.

Observa-se que o processo de paráfrase, que remete à memória do dizer, a um pré-construído, envolve a repetição e a ressignificação, o igual e o diferente. É através do exercício de autoria que os sentidos se constituem, produzindo um evento interpretativo. Caracterizando os modos de repetição, Orlandi (1998, p. 13) observa que há três modos de repetição:

- A repetição empírica, que traduz um exercício mnemônico que não historiciza o dizer.
- A repetição formal, que se concentra no exercício gramatical de organizar a produção de frases.
- A repetição histórica, que é a formulação que produz um dizer no meio de outros, inscrevendo-se o dito em memória constitutiva.

Acredita-se que o professor, ao enunciar conhecimentos, práticas e valores sobre ensino, caminha entre essas três formas de repetição, e o que se espera é que, quando ele produz repetições, ele se filie a sentidos, produzindo e historicizando elementos, diferentes do característico “efeito-papagaio”. Portanto, mesmo que se reconheçam as relações contraditórias entre o mesmo e o diferente, espera-se que o professor repita, sabendo o que está repetindo, produzindo sentidos para o ensino. Essa chamada “reiteração do mesmo” produz sentidos em relação a, tornando-se dependente das condições de produção, conforme o esquema de paráfrase colocado por Orlandi (1998, p. 15):

- a. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores;
- b. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes situações;
- c. palavras diferentes com mesmo sentido em relação a

diferentes locutores; e d. palavras diferentes com mesmo sentido em relação a diferentes situações. O mesmo sentido podendo aí ser substituído por “diferentes” sentidos em a, b, c, d.

Lembrando que a polissemia se concentra na produção da diferença, a autora complementa que pode haver também a variável polissêmica a`, b`, c`e d`ao esquema descrito acima. Como na presente tese se defende que os dizeres dos professores se revezam em formas de paráfrase, entende-se, assim, que mesmo que haja uma grande variedade de professores que enunciam, esses constituem o seu dizer com retorno ao mesmo espaço dizível, descrito como o parafrástico por Orlandi (1998).

O interessante é perceber em que medida as repetições operam de modo constitutivo ou se operam pelo “efeito papagaio”. Na análise, observam-se esses elementos e suas implicações.

### **1.9 As ideologias como referenciais para posições do/no professor**

Parece impossível negar a interferência da ideologia nos processos e práticas que envolvem a interação do ser humano pela linguagem. Assim, concebe-se a ideologia como um conjunto de sentidos que são produzidos e “tomam certa direção” (ORLANDI, 2004, p. 31). Isso significa que ela(s) não se constroi(oem) como equívoco(s), mas deve-se desmistificá-la(s), já que pela(s) ideologia(s) mascara-se o que é naturalizado como valor ou valores que sustentam práticas hegemônicas, saberes mascarados pelo discurso científico ou religioso, originados a partir das relações de dominação e opressão. De outro modo, a(s) ideologia(s) também se sustenta(m) como interferência(s) sutil(is), pois ela(s) interpela(m) os sujeitos, tomando contornos de solução, de um fazer a ser executado como condição para o exercício da profissão de professor de Português. Por isso, assumem-se riscos ao apontar direções ou soluções ao professor, porque se opera com uma rede de escolhas que são interpeladas pela ideologia. Entretanto, assume-se esse risco no sentido de contribuir com a formação do professor da língua materna.

Os mecanismos de interpretação se fazem pela ideologia, e nesse sentido, Pêcheux (1997) afirma que “é a ideologia que, através do “hábito” e do uso, está designando, ao

mesmo tempo, “o que é e o que deve ser”, e isso se dá às vezes por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam na manutenção ou na transformação de uma realidade, de modo que, no ato de ensinar Português e no tratamento dessa disciplina pelo dizer, as ideologias se constroem pelo conflito entre a manutenção da tradição pela regra e a transformação, no tratamento das regularidades da língua. Assim, dizer ideologicamente sobre ensinar Português significa manter “a ordem” do permanecer igual e desafiar-se pela língua, e, paradoxalmente, reconhecer as regularidades, criando alternativas de trabalho em atitude com “o diferente”.

Coracini (1995) enfatiza que o fazer pedagógico se constitui pelos esquecimentos e, como consequência, o professor tem a ilusão de ser dono do seu fazer, do que diz, da origem do seu dizer. Para a autora, essas ilusões marcam o inconsciente cultural, eternizando e naturalizando as relações que são produto da história. Por fim, a autora sugere soluções para reverter o quadro da passividade ou mesmo da alienação ao conjunto de atividades “ser professor de Português”, ao apontar, por exemplo, a atenção que se deve ter para a pluralidade de significados de um texto. Cabe, pois, tanto ao professor quanto ao analista atentar para a rede de sentidos assumidos na interpretação dos dizeres. Na verdade, ao fazer escolhas no ensino, não se deve esquecer de que há uma memória discursiva<sup>10</sup> de apagamento de alguns saberes de origem e destaque a outros. Portanto, não há neutralidade ao assumir posturas, concepções e valores. Pelas relações sociais de autoridade, o professor acaba sendo revestido de ideias, como a de um saber sobre a língua como produto desejado, a busca de um método instrumental para o aluno “dominá-la”. Ao distinguir modos de funcionamento discursivos, Orlandi (2001, p. 86) acaba por revelar formações discursivas que caracterizam a constituição e organização da nossa sociedade. Para ela, há três modos que mais se destacam:

- O discurso autoritário: apresenta polissemia contida e disfarçada; há um referente e interlocutor apagados, enquanto se destaca o dizer do locutor. É um dizer da busca da univocidade e do esquecimento discursivo, pois há a ilusão de um dizer

---

<sup>10</sup> Designação elaborada por Courtine *apud* Orlandi (2001), pesquisador francês, que destaca que a memória diz respeito à focalização às discursividades a que se submetem os eventos e processos em sua historicidade.

originado no locutor.

- Discurso polêmico: destaca uma polissemia controlada; pressupõe o dizer de conflitos e práticas de resistência e afrontamentos (sufocados, por vezes pelo discurso autoritário).
- Discurso lúdico: há o enfoque na polissemia, não pressupõe controle nem se traveste de “ciência régia”.

Segundo Orlandi (2001, p. 87), nunca haverá um modo de funcionamento discursivo homogêneo, apesar das tentativas de unificação de sentidos pelo dizer. Apesar de paradoxal, isso é natural, pois um modo discursivo somente autoritário facilmente acarretaria resistência e não aceitação pelos interlocutores. Aliás, considera-se que é na forma de hibridismo que funcionam os discursos que atravessam os dizeres de professores: ora há a chamada monossemia<sup>11</sup> (quando autoritário), ora entra em pauta a polissemia (a condição lúdica do discurso).

No caso da presente pesquisa, o funcionamento discursivo dos dizeres dos professores opera por eixos enunciativos da seguinte forma: como modo autoritário, o dizer dos professores poderá funcionar ora como dizer alojado na missão (discurso religioso) de ser professor e na culpa de não conseguir sê-lo plenamente, já que não se atinge “um ideal de língua e de falante”, ora como discurso apoiado na ordem da lei, submetido à condição jurídica e pedagógica de política sobre a língua e sobre as linguagens. Além disso, destaca-se o modo de funcionamento discursivo “científico”, em que se revelam os dizeres dos instrumentos linguísticos (livros teóricos, elementos de gramatização, como gramáticas e dicionários, etc.). Todo esse interdiscurso em que acontecem as relações que permeiam os saberes dos professores relatados e as suas impressões do “ser professor de Português” carrega o resíduo discursivo de imposição da língua portuguesa como “língua de cultura” e uma memória que se constitui no entremeio de ser Português brasileiro ou de ser simplesmente “Português”.

---

<sup>11</sup> Orlandi (2001b, p. 87) usa os termos monossemia, polissemia e paráfrase para evitar etiquetas definidoras, observando que a expressão “discurso autoritário” gerará forte carga ideológica.

### **1.10 Memória discursiva e historicidade: saberes que atravessam o fazer do professor de Português**

Ainda que se considere a história da língua de forma linear, a diferença entre as posições mencionadas acima passa despercebida; entretanto, não há como negar a importância de se perceber a história da língua e a dos sujeitos que a ensinam como discursos que se caracterizam como versões. Voltamos à década de oitenta para indicar a importância do movimento denominado “revolução historiográfica”, com o qual Foucault reflete sobre “a descontinuidade”. Nesse movimento, a ideia de História Tradicional é desconstruída, já que, vista sob o viés linear, ela é “uma forma de proteger a soberania do sujeito”. Com o olhar de analista do discurso, Foucault propõe o olhar da dispersão e da descontinuidade para problematizar os eventos da História. No mesmo movimento, a Nova História propõe uma *história-para*, indicando que os documentos são monumentos, na medida em que se cria um “efeito de realidade” a partir do relato histórico. Nesse ponto, a fase genealógica de Foucault é especialmente importante, já que há o propósito metodológico em tematizar a discursividade que cerca o fato histórico. Desse modo, a compreensão dos fatos de uma forma não linear, em que há uma discursividade permeando os dizeres sobre norma, gramática e letramento, é crucial, já que há uma memória discursiva. Entende-se por memória discursiva um conjunto de formações discursivas que se constituem pelos deslocamentos de sentidos, que se fazem, no caso, “entre o Português e o Português brasileiro” que alimentam a institucionalização das ideias linguísticas sobre Português brasileiro e a maneira fragmentada como estas povoam o imaginário dos professores, influenciando seus valores e suas práticas ao ensinar “Português”.

Mencionar os dizeres sobre gramática, norma e letramento em sua historicidade condiz com o que se descreve como a seleção de elementos que compõem a historicidade que atravessa o ensino, trazendo implicações e efeitos. Há, portanto, uma discursividade entrelaçada nesses conceitos, que compõe os “arquivos” que regem o ser/fazer das aulas de Português. Entende-se arquivo no sentido foucaultiano, como gestos de interpretação que se fazem pelos sentidos-para, sobre os movimentos que constituem memória coletiva da profissão “professor de Português”, o que merece atenção.

Na confluência entre os estudos foucaultianos e pecheutianos, há que se considerar a importância da “escuta dos saberes dominados”, “da história não linear” da discursividade. Por isso a importância dos autores, pois tanto o projeto de Pêcheux quanto o de Foucault caminham para descortinar relações existentes e não aparentes (naturalizadas) entre proposições e saberes que regem a profissão do professor-mosaico. Isso significa que não basta reconhecer um “idioma diferente”, mas um conjunto de valores de materialidade de sentidos que se fazem pela aglomeração e pela ressignificação: ressignificação do idioma Português no espaço brasileiro, ressignificação na compreensão do que seja gramática, delimitação do que seja o objeto de ensino na busca de letramento, enfim, constituição de uma política linguística de relação entre o Português e o Brasileiro.

Na contemporaneidade, descortinando as relações naturalizadas no ensino de língua materna, há autores como Bagno (2001), que nomeia o momento em que vivemos como momento de transição. Assumindo também essa postura, acredita-se até que o momento é de tensões entre a força do hábito, da regularidade e a do regramento como acontecimentos discursivos que fundam o ensino. São forças de conflito no interdiscurso do ensino, pois temos: de um lado, a força da preservação de crenças, valores e práticas do poder metalinguístico formal como consenso (poder regulador de uma norma que, além de ser linguística, é primordialmente social), mas insuficiente e inconsistente para lidar com a realidade; de outro lado, a força da reconstrução dos valores e práticas sociais relativas à língua. E, se a primeira força defende a prescrição, a segunda a desconstrói e questiona as implicações do modelo prescritivo no ensino. Isso se reflete intensamente na identidade e nas práticas do professor de língua materna, já que, a partir de um dado momento, ele passou a balizar as duas realidades (tensões) e, mais seriamente, por vezes não sabe consolidá-las na prática. Isso implica que, em muitos momentos, as forças (e os valores criados a partir dessas forças) são tão díspares entre si que, às vezes, no cotidiano, torna-se impossível pontuar uma metodologia de trabalho nas aulas de língua materna que contemple de forma eficaz o objetivo último da educação básica que, para mim, é o letramento do aluno.

A situação apresentada é discursivamente justificada, pois há uma trajetória nos processos de tratamento da língua, como a política linguística, que reflete<sup>12</sup> o descompasso nos dizeres do professor, que sugere pontos de identificação, ou seja, pontos que identificam o ser pelo dizer em conflito: isso significa que a diferença não se dá propriamente em professores que pensam contrariamente e que são diferentes entre si, mas *em si* há a diferença, a fragmentação sobre os valores, as ideias que sustentam o seu cotidiano de práticas no ensinar língua materna. Apoio-me na vertente francesa de *análise do discurso* ao indicar que o ser se constitui pelo dizer e não é unívoco (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 253, 232). É inevitável observar que, conforme Coracini (1995, p. 27), nas relações sociais de assimetria do aparelho escolar, há a ilusão do controle do dito do professor. Questiona-se esse controle, já que as práticas escolares são interpeladas por um conjunto de interesses ideológicos, absorvidos por um suposto trabalho de unificação. A questão é observar as diversidades nas realizações discursivas, observar as marcas da memória discursiva dos professores e o interdiscurso pelo qual se orienta o ensino, historicizando essas marcas, marcando valores como ponto de equilíbrio para a prática do professor, frente a essa constituição do eu marcada pela fragmentação.

Para compreender os conflitos de ordem teórico-prática que se refletem e se constituem tanto nas práticas de sala de aula quanto na relação que se estabelecem com outras práticas, é essencial investigar, em estudo de caso, o perfil do professor e os elementos que o tornam um agente importante no pensamento sobre a língua, a gramática, a norma e o letramento em momentos profissionais diferentes e na contemporaneidade. É impossível construir um perfil único de professor de Português; ao contrário, isso é perigoso e indesejável, mas pretende-se refletir sobre o problema e as possíveis soluções, indicando um norte, assumindo um conjunto de valores, práticas e atitudes para professores que já estão no mercado de trabalho e para futuros professores de Português no curso de Letras, iniciantes no mercado de trabalho.

Investigar pontos de identificação convergentes e divergentes entre os discursos do professor-mosaico é enriquecedor na medida em que serão problematizadas as suas concepções sobre elementos teóricos que considero cruciais para a prática da profissão:

---

<sup>12</sup> Uso o termo refletir a partir das duas dimensões que cercam esse verbo: a dimensão do “espelhar-se em”, e também “construir-se em imagem no espelho”. Nesse sentido, uma política linguística se faz através de um dado, e também se cria algo novo.

o seu entendimento sobre norma, gramática e letramento. Entendo que esse estudo se faz por dois caminhos metodológicos: na expressão de um dizer científico sobre a concepção e na investigação, através dos relatos dos professores, de suas concepções, valores e práticas. Nos relatos coletados, é possível destacar um conjunto de elementos e as relações entre os valores e as práticas no discurso: no dizer há pistas sobre o modo como o professor constroi as suas concepções, desvelando crenças, valores e práticas que indicam aspectos de sua identidade profissional, e a relação entre esses dizeres e uma memória discursiva sobre a profissão. Percebe-se que a memória discursiva em muito se faz pela paráfrase. Isso significa que há um contínuo “redizer”, “reelaborar” e “ressignificar” a língua e o ensino em várias dimensões, por vezes opostas. Por isso é pertinente mencionar os elementos teóricos que norteiam gramática, norma e letramento como gestos de interpretação dominantes no discurso científico sobre a metalinguagem usada pelo professor-mosaico.

Assim, apresentam-se e discutem-se saberes metalinguísticos que compõem sentidos e deslocamentos de sentidos sobre gramáticas, normas e Letramento importantes para o professor-mosaico. É o que se faz a seguir, com a investigação, num primeiro momento, de pontos da história do Português no espaço brasileiro e, após, as relações entre a história e as concepções de gramática, com destaque para a historicidade que cerca a concepção e a relação entre as concepções e a identidade do professor de Português, no seu fazer profissional.

## **2 SABERES ARRAIGADOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **2.1 A exterioridade na constituição do professor de Português**

Compreende-se a exterioridade como um conjunto de fatores que norteiam as práticas e valores do professor. São eles que influenciam seu conjunto de decisões, de dizer e o seu fazer na profissão. Para investigar a identidade profissional do professor, há que se compreender os conflitos por que passam as concepções ou os saberes norteadores da sua formação. Para isso, serão aqui problematizados os conceitos de norma, de gramática e de letramento, determinantes interdiscursivos para as representações que cercam o universo do professor de Português, influenciando na forma de compreensão dos valores defendidos em sua prática.

Muitos são os estudos teóricos que abordam língua, gramática, norma e letramento publicados no País e no exterior. Basicamente os estudos definem, de acordo com a formação dos autores ou da época em que foram escritos, sua filiação teórica e, conseqüentemente, os valores defendidos. É importante destacar que tanto as ideologias, quanto o movimento parafrástico que acompanham os dizeres do professor se fazem a partir de leituras da exterioridade pelo viés histórico, levando em conta valores, atitudes que acompanham o professor-mosaico, em suas atividades.

Na verdade, apresentam-se, nessa parte do texto, o desvendamento de “arquivos”<sup>13</sup> que constituem a memória, cujos caminhos são percorridos através de discursos disponíveis sobre os saberes metalinguísticos que norteiam o professor-mosaico no ensino de Língua Portuguesa. Nesse ínterim, é necessário frisar que, no ensino, o mercado editorial e o Estado definem valores, influenciando professores ao defender determinadas filiações teóricas. Os professores, por sua vez, influenciam na forma como o Estado vê o ensino, nas obras publicadas e nos valores a serem defendidos na formação do aluno em língua materna. É uma ciranda difícil de quebrar.

Entre os aspectos significativos que afetam a formação e a prática do professor de língua materna, destaca-se o que Eni Orlandi (1990; 2002) chama de política linguística no País.

---

<sup>13</sup> A noção de arquivo é discutida por Pêcheux e Foucault, e revela os gestos de interpretação percebidos através da escuta de sentidos.

A respeito do caso brasileiro, a autora (2002, p. 76) observa que a língua é um lugar “politicamente significado da articulação da ciência com a religião e o poder”. Entendo política linguística como um conjunto de ações e decisões linguísticas formais ou informais sobre o tratamento (estatal ou não estatal, oficial ou não oficial) da língua e dos objetos linguísticos. Segundo Fiorin (2002, p. 108), trata-se de uma escolha explícita entre as alternativas dos níveis de uso para caracterizar os usos oficiais ou públicos da língua. A política linguística constitui e é constituída por ideias e valores que traçam a relação do ensino com norma e gramática, com o processo de letramento, estabelecendo rumos para a convergência disso na prática social, com o Estado, com a sociedade e com as escolas. Nesse sentido, acredito que o professor de língua materna é o maior veículo institucional da política linguística em um país e, no caso do Brasil, que é colonizado e carrega as fortes marcas da colonização na língua, essa situação não é diferente.

## **2.2 A formação do Estado brasileiro e a língua nacional: “nós e eles”**

O modelo brasileiro de língua nacional se mostra característico para Orlandi (2001, p. 13), porque houve o que ela chama de formação da língua nacional antes da efetivação do Estado brasileiro independente de Portugal. Desde o fim do século XVI, a língua falada já não é mais a mesma que se fala no território português e, com a independência, apresenta-se a questão da língua nacional, embora as variações já existissem e fossem consideradas invisíveis para o domínio político.

Orlandi e Guimarães (2001), no livro *História das ideias linguísticas*, resultado de estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos sobre a História das Ideias Linguísticas no Brasil, observam que as ideias linguísticas no País se constroem em dois eixos:

- De um lado, no fato de que há condições determinadas em que se inscreve a constituição da língua nacional;
- De outro, no fato de que o saber metalinguístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado e o papel regulador da instrução gramatical

O processo de colonização pode ser compreendido tanto a partir do olhar do colonizado quanto do colonizador, mas com um ponto comum, que é o da percepção de que há a reinvenção e ressignificação de práticas na chamada política de sentidos organizada a partir da língua de metrópole. Para Orlandi (2001), o projeto de gramática no Brasil se articula ao projeto de organização da nação brasileira. Essa política de sentidos envolve dois momentos que são significativos: em um primeiro momento, as gramáticas são elementos de relação entre portugueses e brasileiros; depois, entre brasileiros e brasileiros.

Chama atenção o fato que, numa encruzilhada, os valores da gramática portuguesa ou gramática brasileira se fazem por deslocamentos:

- Deslocamentos do constituir-se como prolongamento das regras de uma gramática lusitana, que reivindica a “lei”.
- Deslocamentos do idioma constituindo-se um conjunto de elementos como recorrência do fazer linguístico por uma gramática brasileira, com o Português ressignificado.

Ideologicamente, esses deslocamentos representam dois caminhos que se fazem paralelamente ou se chocam numa formação do mosaico: pensar e pesar a regulação ( a regra) e a regularidade (o fato linguístico) no uso.

### **2.3 Os eventos históricos constituindo eventos discursivos**

Os eventos históricos marcam a relação entre portugueses nos momentos de nascimento da nação brasileira, e a relação dos portugueses com a sua língua na época do início da colonização é marcada por uma política guardiã da identidade portuguesa. Em relação aos instrumentos que potencializam essa política, vale lembrar que o ensino de língua portuguesa nessa época vem de uma tradição baseada no modelo eclesiástico, de observância aos preceitos da fé, com o modelo latinista, ao lado dos valores de “apego ao espírito, acima dos desejos mundanos” (CASAGRANDE, 2004, p. 32-33). Na verdade, como eventos discursivos, o modelo latinista se faz a partir de deslizamentos de sentidos: valores de uma língua “melhor” em detrimento de uma “pior”, uma língua

já consolidada, “perto dos valores de Deus” em vez de uma língua ressignificada. Casagrande (2004) destaca que ainda há uma mentalidade medieval na produção lusitana do século XII ao século XV, com a tendência teocêntrica no tratamento das questões relativas à cultura. Há registros coletados pela autora de professores avulsos (profissionais não ligados ao sacerdócio), com formação baseada na tradição da época, que ministravam as primeiras letras em Évora, em 1439. Também há relatos da não valorização do profissional, inclusive com negociação para baixar o pagamento desses professores laicos.

Casagrande (2004, p. 39) enxerga a coroa portuguesa no século XVI como usufruidora da condição de “conquistadora” de novos domínios. Há, portanto, um papel semelhante ao que foi reservado aos romanos na sua condição de dominadores ao disseminar o uso da língua latina. A política linguística à época da colonização, com as chamadas grandes navegações marca reflexos dos “preceitos de dominação por meio da imposição da língua do dominador” (CASAGRANDE, 2004, p. 43). O sucesso nas navegações, com a descoberta de novas terras para a exploração, dá forças ao império português em uma ação que atinge a todos os povos que “conquistam” territórios: o direito de sustentar, como demonstração de forças no domínio, a valorização da língua dominadora — a lusitana, no caso — em seu caráter social, cultural e político, papel que equivale à condição de tratamento do latim até então. Assim, o caráter normativo se constitui como forma de ideologia que interpela os colonizadores no tratamento da língua como objeto de ensino: é a “língua boa”, pois é a língua dos mais fortes e ousados.

Vale lembrar que, na época da colonização, segundo Mariani (2004, p. 26), consolidam-se documentos normativos de norma escrita organizada em Portugal: as gramáticas de Fernão de Oliveira e de João de Barros tornam-se fontes importantes no tratamento da língua. Em estudo sobre a gramática de Fernão de Oliveira, Casagrande (2004, p. 38) afirma que esta sistematiza as regras da língua portuguesa, mesmo que nela seja perceptível uma volta constante aos clássicos do latim. A gramática indica categorias a serem consideradas na efetivação de um saber linguístico a ser ensinado e apreendido: descreve o interesse pela imposição do Português como forma de proporcionar a língua “aos gentios”; salienta e sustenta a argumentação de que “aos conquistados” cabe aprender e “aprimorar” o idioma. Na essência dessa gramática, como símbolo de afirmação de identidade, o Português é tratado por Fernão como uma língua que não se

deve curvar às outras, haja vista o tratamento reivindicado ao colonizador. Portanto, segundo Casagrande (2004, p. 41), nem sempre as mudanças são bem-vistas, pois, ao assumir empréstimos, a língua poderia se corromper, destituindo-se “de sua identidade primeira”.

A forma de política linguística defendida por Fernão torna-se inviável no que diz respeito ao tratamento de uma língua que chega a um espaço em que já há centenas de outras em plena atividade. Remetendo-se aos aspectos históricos que marcam a formação da língua e do Estado brasileiro pós-chegada dos portugueses, Orlandi e Guimarães (2001, p. 22-30) relatam as condições do funcionamento dessa língua, refletindo sobre cinco momentos em que essa história pode ser problematizada.

Segue-se a separação cronológica sugerida pelos autores. Aos momentos são acrescentados fatos importantes que influenciaram, de alguma forma, a constituição da língua no espaço brasileiro, indicando reflexos no ensino.

A esse respeito, há uma situação em que, segundo Teyssier (2001, p. 94), os colonos fazem uso do Português, que apresenta traços específicos, que vão se acentuando com o tempo. A língua geral, segundo o autor, é um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas.

- **Primeiro momento (início da colonização até 1654 - expulsão dos holandeses):**  
A língua portuguesa é falada pelos senhores de engenho, funcionários da coroa. Entre a população, fala-se a língua geral (franca). A esse respeito, há um contexto em que, segundo Teyssier (2001, p. 94), os colonos fazem uso do Português com traços específicos que vão se acentuando com o tempo. A língua geral, segundo o autor, é um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas. É o *nheengatu*, nas palavras de Dias (1996). Para Mariani (2004, p. 22), a língua é o tupi jesuítico, resultado da transformação do *tupinambá* falado na costa brasileira, para fins catequéticos. A gramatização do tupi, no sentido de torná-lo forma de comunicação sistematizada, segundo a autora (2004, p. 23), proporcionou o ensino e a escrita e, em última instância, o avanço da evangelização. Por outro lado, o não controle da língua tornou-se inibidor da colonização nos moldes como queria Portugal, nesse momento, pois o Português e o Tupi conviveram lado a lado como língua de

comunicação. Há uma política linguística (não oficial) em que há o silenciamento das línguas do colonizado; a visibilidade recai sobre a língua do colonizador, em um processo que Mariani (2004, p. 31) qualifica como uma “pressuposta hierarquização linguística” em curso, nas relações colonizador e colonizado. Cunha (1985, p. 75) relata que “não havia espaço para o ensino do vernáculo”. Ressalta-se que há também movimentos de significação da língua para o colonizado. Tais movimentos revelam uma prática discursiva de resistência dos índios à chamada “conquista” ou “dominação” linguística. Mariani (2004) relata episódios em que o índio simula um aprendiz: “[os índios]... fingem que aprendem a língua ou aprendem para discutir com comerciantes ou para refutar a legislação que se estabelece a seu respeito; aprendem a língua portuguesa e mentem valendo-se dessa mesma língua” (MARIANI, 2004, p. 32). Nos documentos oficiais, há a prevalência do Português, que é ensinado aos brancos nas escolas católicas. Entretanto, e apesar das gramáticas lusitanas que começam a surgir, seguir o modelo educacional da época indicava a aprendizagem do<sup>14</sup> latim e através do latim, segundo relata Soares (2002, p. 158-159). O espaço de comunicação entre colonizado e colonizador se faz por uma oralidade em que as duas memórias discursivas se modificam em função da condição dos povos e das línguas nesse espaço, o brasileiro.

- **Segundo momento (1654-1808):** Aumenta o número de negros e chegam mais portugueses de diferentes regiões de Portugal, o que faz com que as variedades de uso do Português se efetivem também no espaço brasileiro. Dias (1996, p. 11) relata que João de Barros, em sua obra *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, ainda no século XVI, pregava junto à corte portuguesa a necessidade de uma política da língua nas colônias. Só a partir do século XIII, segundo Dias (1996), há um interesse pela situação linguística, que se concretizou com a carta régia de 12 de setembro de 1727. Nela, determina-se que os jesuítas ensinem a língua portuguesa aos índios. Com a descoberta de ouro, aumenta o interesse pela colônia brasileira. Assim, em 1757, implanta-se a legislação sobre a língua, com o decreto do Marquês de Pombal. Nesse momento, é oficialmente implantado e imposto o ensino de Português nas escolas do Brasil. No documento há também a proibição

---

<sup>14</sup> Grifos da autora.

pelo Marquês de Pombal do ensino de línguas indígenas nas escolas dos jesuítas, o que reforçou o ensino de Português (esse fato marca o processo de regulação linguística no País). Teyssier (2001) relata que a língua dos índios prevalece nos espaços privados, e o Português é a língua dos espaços públicos, aquela que os meninos vão aprender na escola. Outro fato marca a questão do ensino nessa época: a expulsão dos jesuítas em 1759. Para Teyssier (2001, p. 95), “a expulsão dos jesuítas, em 1759, afastava da colônia os principais protetores da língua geral”, o que também significou uma reestruturação do sistema escolar. A institucionalização do ato político-jurídico denominado *Diretório dos Índios* oficializa, segundo Mariani (2004, p. 33), em 1759, de modo impositivo, que apenas a língua portuguesa deveria ser falada. Há a busca do silenciamento da língua geral e de seus falantes, a partir da caracterização desta como “invenção diabólica”. Nos cinquenta anos seguintes, a língua geral seria eliminada como língua comum, restando preferencialmente, no nível do léxico, vocábulos integrados ao Português. Põe-se em curso uma nova organização escolar, baseada no esforço do uso incondicional da língua portuguesa.

- **Terceiro momento (1808-1826):** A vinda da família real provoca o fortalecimento do Português como língua nacional e o projeto de língua portuguesa como língua oficial. É a época da criação da imprensa no Brasil e da fundação da Biblioteca Nacional, consolidando o processo de gramatização no País. Com a família real no Brasil, ocorre o que Teyssier (2001, p. 96) chamou de relusitanização do Rio de Janeiro, então capital da coroa. Franco (2004, p. 95) relata que nessa época houve poucos estudos gramaticais formalizados, a exemplo do *Breve Compendio da Grammatica Portuguesa*, tratado gramatical escrito por Frei Caneca entre 1817 e 1819, que só viria a ser publicado no quartel final do século XIX. No período compreendido entre 1808 e 1821, o país vive a condição de colônia administrada por D. João VI, e, após, por D. Pedro I. Tanto um quanto outro tinham interesse nas realizações culturais no país a partir do modelo europeu. Na Constituição de 1824 (art. 179) propunha-se instrução primária gratuita a todos. No entanto, o sistema não se organizava para dar conta dessa realidade. Para Franco, também não havia pessoal preparado para o magistério: as aulas de Português, segundo a autora (2004, p. 98), negavam a língua falada no país e privilegiavam, sobretudo, o padrão

de Portugal como base para o ensino.

- Quarto momento (1826):** Nesse momento, propõe-se uma discussão linguística com a sugestão de que os diplomas fossem redigidos em “linguagem brasileira” (DIAS, 1996). Para o autor, a língua nacional ganha sentidos que se constituem em dois eixos enunciativos: o da língua “brasileira” com identidade a ser valorizada e o da língua “brasileira” como “idioma corrompido”. Usa-se a terminologia “língua nacional” e determina-se em lei que professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a dita língua. Em 1837, funda-se o Colégio Pedro II, colégio que, segundo Orlandi (2001) e Franco (2004) tornar-se-ia, ainda no século XIX, modelo para o ensino de Língua Portuguesa, mostrando-se também poderoso auxiliar no processo de gramatização no País. Nesse entremeio, registra-se<sup>15</sup> que profissionais do ensino ora confirmam, ora resistem aos preceitos e iniciativas das lideranças político-educacionais.
- Quinto momento (final do século XIX, início do século XX):** Há nova onda de migração para o Brasil, principalmente a partir do último quartel do século XIX, o que, mais uma vez, traz à tona a relação língua(s) interna(s), língua externa, garantindo movimento de hibridização no contato entre os falares. Teyssier (2001, p. 97) relata que, mais tarde, sobretudo durante o período de 1870-1950, há a migração europeia para cá, iniciativa do aparelho estatal, contribuindo para “branquear” o Brasil contemporâneo, trazendo valores europeizantes ao Estado brasileiro. Payer (2001, p. 235) relata eventos de interdição da prática da língua de imigrantes na década de 1930, com uma legislação que implantou oficialmente o Português como língua nacional nas áreas de colonização estrangeira. Há relatos de política de nacionalização das comunidades migrantes, com professores para ensinar Português. Há a preocupação com a unidade nacional, por meio de uma “política de integração”: a “nação” se efetivaria com a língua como “instrumento de soberania nacional”, em uma unidade prevalecendo na diversidade. Uma política para o ensino se delineia a partir da Nomenclatura Gramatical, Brasileira, na segunda metade do século XX: os preceitos da classificação são seguidos nos instrumentos de gramatização desde então. Acentua-se uma preocupação a partir

---

<sup>15</sup> Cf. Franco (2004).

daí, com a ordem do classificar, estruturar “a língua” no ensino de Língua Materna.

O processo de efetivação do Português brasileiro é circunscrito na diferença que se observa entre transporte e transferência da língua (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 33). Em um país de modelo colonizado, há um esforço para que a língua se consolide como reflexo de um transporte da língua do colonizador para o espaço colonizado. Para os autores, no Brasil não há simplesmente o transporte de processos; tais processos de significação que se inscrevem na história e negam a simples cristalização de situações discursivas e de sentidos. Para os autores, no Brasil houve o processo de transferência de língua, marcado por um trabalho de consolidação de memória local, do saber discursivo produzindo sentidos.

A questão da língua como espaço de comunicação, que Teyssier (2001, p. 99) relata, diz respeito ao povoamento inicial no Brasil como a elaboração de “uma *koiné* por eliminação de todos os modos marcados dos falares portugueses do Norte e por generalização das maneiras não marcadas<sup>16</sup> do Centro-Sul” de Portugal. Esse é o primeiro reflexo das situações discursivas em que há o apagamento relativo das línguas do espaço dominado. Além disso, há a inserção de elementos linguísticos ou mesmo discursivos de outros povos que vieram para cá. Portanto, fica clara a existência de um trabalho de reinvenção da língua no espaço brasileiro, que produz efeitos de sentido de unidade ora próxima, ora afastada do colonizador.

A desterritorialização do Português se faz por diferentes situações enunciativas: há a historicização da língua, que se consolida de diferentes formas no espaço colonizado. Por isso, o funcionamento discursivo se sobrepõe às regras formais de regulação da língua no espaço colonizado, ao mesmo tempo em que as considera. Na percepção de que há uma realidade própria da língua no espaço brasileiro, a expressão “língua nacional” é posta em questão a partir do processo de gramatização brasileiro, iniciado na segunda metade do século XIX. Para Aurox (1992, p. 65), gramatização é “o processo que conduz a descrever uma língua na base de duas tecnologias ainda consideradas os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Para Orlandi (2002), o processo de gramatização consiste no estabelecimento de uma gramática própria da língua. No caso brasileiro, esse processo só se inicia no séc. XIX,

---

<sup>16</sup> Grifos do autor.

época também da independência do estado brasileiro. Para a autora (2002, p. 163), a gramatização resulta na construção de instrumentos linguísticos, tais como gramáticas normativas e dicionários.

Para Guimarães e Orlandi (2001), a gramatização apresenta duas facetas: uma é a de universalização, que consiste na ideia de unidade imaginária, da língua colonizada, instrumentalizada a partir da cultura ocidental; a outra diz respeito a deslocamentos, que pressupõem a influência de outras línguas, de variedades.

Há, portanto, um processo de ambivalência de unificação no Português brasileiro. Teyssier (2001), filólogo francês, em 1980, na *História da língua portuguesa*, obra traduzida por Celso Cunha, admite a consolidação de uma norma brasileira elaborada “nas camadas socioculturais superiores”. Citando Ortega y Gasset, também Celso Cunha (1964), em plena ditadura, observa que a norma não se reduz ao espaço do colonizador. Para Cunha, reduzir o colonizado ao colonizador era tirar-lhe condições para crescer. Como professor de Português do tradicional Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, o autor produziu nessa década vários manuais de ensino de língua, observando o “casticismo” como arcaizante (CUNHA, 1964, p. 22) e os recursos intocados do idioma, bem como a gramática como “código de impedimentos ao uso dos meios expressivos de que nos servimos na fala e na escrita”. Na defesa e no esforço da unidade da língua portuguesa Cunha publica *A nova gramática do português contemporâneo* em co-autoria com o lusitano Lindley Cintra.

Nesse contexto, percebe-se que as concepções de língua que acompanham o processo sócio-histórico do ensino marcam referências discursivas nas quais se acredita para formular e indicar posições sobre letramento, sobre norma e sobre gramática. Tais saberes são decisivos para que se possa compreender a forma institucional através da qual se orientam a nossa política linguística e a nossa sociedade.

Entretanto, não há linearidade nem homogeneidade na construção e na efetivação dos saberes que norteiam a língua. Percebe-se que a gramática se constitui como saber que ora privilegia o fato como modelo descritivo da língua, ora privilegia a regra (como modelo prescritivo); a norma oscila entre o estabelecimento de regularidades e procedimentos de regulação da língua; por fim, o letramento, na história, ora é

compreendido como erudição, domínio das artes retóricas e literárias, ora associa-se ao domínio de procedimentos de escrita e leitura pela escolarização, ora consiste no domínio que ultrapassa o campo escolar, atingindo um domínio das práticas sociais escolares e não escolares que norteiam a leitura e a escrita. Por isso, o professor, como autoridade investida pelo saber das instituições de ensino, como a identidade investida socialmente que representa a educação, constrói e reproduz o papel de disseminar e efetivar tais saberes em um conjunto de descontinuidades em sua prática.

O ensino carrega, portanto, marcas das apropriações dos sujeitos envolvidos no aparelho estatal sobre norma, gramática e letramento. São concepções embutidas, como formações ideológicas nas práticas de ensino-aprendizagem. São apropriações que operam no nível do interdiscurso e refletem uma memória discursiva num jogo para, no exercício da profissão, tornar apropriado ao público um conjunto de decisões formais e informais sobre a língua, que se sustenta em uma historicidade brasileira, mesmo sendo de língua portuguesa. Essas apropriações podem ser entendidas em um processo dialético: tomar para si as concepções que circulam no mundo social (apropriar-se de) e apropriar (adaptar ao seu modo), reivindicando um modo individual de entendimento sobre o objeto (as concepções), fazendo-o circular como valores, representações e práticas que norteiam o ensino.

Iniciando um panorama sobre concepções que norteiam o ensino, relatam-se, para este trabalho, concepções, tipos e observações importantes sobre a ideia de gramática do/no Brasil.

#### **2.4 Algumas gramáticas no/do Brasil**

Visando relacionar a história da gramática com a memória discursiva dos professores, resgatam-se alguns eventos histórico-discursivos, e o primeiro é o deslizamento de sentido por que passa o termo, entre o fato e a regra linguística. Na busca da história da gramática no mundo ocidental, Neves (2002a, p. 10) observa que as concepções de gramática têm o foco na regulamentação de um uso desde a Antiguidade clássica, e a ciência Linguística destaca-se na forma descritiva de enfoque da língua:

Na filosofia grega, *grammatiké* como sistema regulador da interdependência dos elementos linguísticos; na cultura helênica, *grammatiké* como regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história; na ciência linguística, gramática como explicitação das regras que regem a linguística (NEVES, 2002a, p. 10).

Compreende-se, portanto, a gramática em duas instâncias discursivas: como um instrumento linguístico em que operam instâncias de descrição e da regra e como um conjunto de valores que permeiam a língua. Aurox (1992, p. 69) observa que as gramáticas se colocam como instrumentos linguísticos: isso significa que elas “prolongam a fala natural”, em um processo de descrição e regramento, pressupondo e buscando uma estabilidade linguística. Na verdade, opera-se com as variantes, na tentativa de se criar um espaço de estabilidade através do qual os falantes se orientam, principalmente nas situações formalizadas de uso em que o regramento social assim o exige. Essa estabilidade consiste num referendo aos usos chamados “letrados” e um silenciamento àqueles usos que não se orientam por meio dessas formas selecionadas. Por isso, o uso da língua se norteia pela exclusão: há formações discursivas (práticas e crenças sobre a língua) formalizadas, consensuais sobre o saber a língua e, ao mesmo tempo, há a convivência com o não consensual, silenciado na voz dos professores, que se põe à margem do dizer hegemônico.

No cenário brasileiro, destaca-se, no momento da entrada da colonização europeia, o primeiro referencial de professores de língua portuguesa, cuja preocupação linguística era a intercompreensão: os jesuítas, que catequizaram os índios, estabeleceram a intercompreensão entre os habitantes desta terra e fundaram as primeiras escolas. Com elas vieram as primeiras gramáticas, que ganham força nos séculos XVII e XVIII, consolidando a força da prescrição/regulação.

Para Orlandi (1989, p. 11), no século XVII, os estudos da linguagem são fortemente marcados pelo racionalismo. Os pensadores da época consideravam que, como as línguas eram regidas por princípios gerais que são racionais, dever-se-ia exigir dos falantes clareza e precisão no uso da linguagem. E, para os pensadores, essas ideias claras e distintas deveriam ser expressas de forma precisa e transparente. Ganham destaque os modelos de linguagem e, no século XVII (1690), surge a *Gramática de Port-Royal*<sup>17</sup>,

---

<sup>17</sup> A designação Port-Royal origina-se da localização em que se desenvolveram mosteiro e escolinhas para o ensinamento de crianças no século XVII.

também chamada de *Gramática Geral e Racional*, dos franceses Lancelot e Arnaud (2001), um modelo de gramática que foi copiado em toda a Europa e serviu de base para estudos gramaticais em outras línguas. Bassetto e Murachco (2001, p. xxxi) observam, no prefácio à edição brasileira da *Gramática de Port-Royal*, que a gramática foi um marco porque revela uma forma de ensino de língua que obteve sucesso, opondo-se à forma de ensinar vigente na época: partia-se da língua materna para a língua hegemônica, o latim. Do ponto de vista didático e pedagógico, o foco são os ditames do bom senso, influenciados pela visão racionalista e pela essência cartesiana. Discursivamente, e de maneira inovadora e em oposição a preceitos teológicos e sociais da época, os autores escreviam de modo diferente do “bom uso” (*bon* ou *bel usage*), de Paris e da corte francesa.

As correntes de Port-Royal defendiam a regulação mas a seu modo, com base em sua visão de mundo, em seus princípios éticos e morais, que se refletiam no plano linguístico. Os sentidos constituídos a partir do modelo Port-Royal foram execrados pelo poder da igreja e da coroa na época; porém, sua contribuição prevaleceu nas obras publicadas e no modo de enxergar o ensino de línguas, modelo que foi seguido na posteridade.

Mattos e Silva (1996, p. 26) observam que as gramáticas seguidoras do modelo Port-Royal não se dissociam da lógica e cultivam a arte de falar bem, originada do modelo clássico disseminado na França. Inicia-se um modelo de representação que atinge gerações no ensino: o “falar bem” se define como o explicar bem, o raciocínio, o bem-pensar. Professores passam, então, a relacionar suas análises lógicas e morfológicas, suas reflexões metalinguísticas ao elaborar bem o pensamento. O que importa, segundo Mattos e Silva (1996, p. 27), “não é portanto o falar bem retórico, apenas persuasivo, mas o falar bem lógico, que também tem o poder de persuadir”.

Aqui, no Brasil, com a colonização, havia a luta para que a língua do colonizador se conservasse. Houve um ponto em que professores lusitanos de Português eram contratados pela coroa portuguesa (Bagno, 2003; 2002a), porque havia a desconfiança de que a língua portuguesa daqui “se contaminava” com outros usos. De qualquer forma, os inúmeros modelos de gramática, tanto os produzidos aqui quanto na metrópole, adotam o perfil normativo-prescritivo para o ensino, com base no falar

daqueles da classe socialmente favorecida ou mesmo regulando esse falar, modelo que guiava o ensino da língua portuguesa.

Duas abordagens são especialmente importantes na compreensão dos elementos históricos e das relações discursivo-ideológicas inculcadas pelos instrumentos linguísticos desde a entrada do colonizador: a História das Ideias Linguísticas e a Historiografia Linguística. Ambas apresentam-se como um conjunto de reflexões produzidas por estudiosos da linguística brasileira sobre a temática da gramática e sua importância, tanto como instrumento como conjunto de regras/valores, formas de entendimento que configuram uma memória discursiva que prevalece no ensino. É do uso dessas abordagens que nos valem, a seguir, na compreensão do fazer do professor norteado pela regra e pelo fato da língua, desde a entrada da colonização europeia.

Para Orlandi (2002, p. 128), a gramática era o instrumento que garantia a legitimação da universalidade, significava o direito à unidade, era constitutiva de uma identidade de nação colonizada. E, se garantia a unidade, paralelamente eram reconhecidas outras variedades que povoavam o Brasil e contrariavam o modelo do *bem-falar*, como as línguas africanas e as línguas indígenas. Segundo Magda Soares (2002, p. 161), desde a reforma pombalina até o fim do século XIX, o conteúdo estudado em língua foi marcado com o estudo das disciplinas curriculares *Gramática e Retórica*. Para ela, de uma forma geral, esses dois conteúdos prevalecem na área de estudos da língua desde o século XVI até o século XIX.

Assim, desde a época do império, com o apoio institucional, cabia ao professor de língua portuguesa lidar com a diferença, mas defender a unidade. Desde essa época, reservava-se institucionalmente ao “sujeito cívico” o direito de reconhecer legitimidade à língua colonizadora. Nesse momento, a identidade profissional do professor de língua portuguesa segue o estatuto da norma socialmente aceita e difundida. Dessa forma, esse tipo de saber colocava-o na posição de “detentor do poder”: descrição e prescrição de língua mesclam-se como valores a ser trabalhados no ensino. Para o presente trabalho, opta-se pela escolha de obras que são representativas de uma difusão de elementos da língua para o ensino, desvelando valores e práticas que influenciarão sobremaneira a compreensão que se tem de gramática como instrumento de disseminação de regras no

uso linguístico, tanto relacionadas a regularidades ou a fatos linguísticos quanto, de maneira mais incisiva, a usos socialmente estabelecidos.

Historicamente, relata-se a primeira gramática produzida no espaço brasileiro como um referencial de instrumento linguístico. Nunes (1996, p. 139) destaca a *Arte da gramática da língua mais usada no Brasil*, de José de Anchieta, como um espaço fundador com questões linguísticas relativas ao Brasil. Para Nunes, a *Arte* ocupa um lugar de destaque no processo de gramatização no País, pois ela segue modelos de gramáticas lusitanas e latinas, não se prendendo totalmente a elas. Apesar de ter tais gramáticas como modelos, Nunes observa que estes não são citados na obra. Abre-se, assim, uma fresta para o silêncio colonizador, remonta-se ao pré-construído europeu sem uma marca de referência ao modelo, no processo de autoria, ao mesmo tempo em que se apega a um contexto pedagógico doutrinário para um modelo de escrita; considera-se que a língua se aprende como conjunto de regularidades, ou seja, de recorrências que caracterizam o uso linguístico no espaço colonizado.

Nunes (1996, p. 139) observa que “a língua mais usada na costa do Brasil” se apresenta a partir de um imaginário colonial de língua, pois havia nessa época várias línguas e dialetos no território colonizado. Para o autor, a nomeação da língua é determinada a partir da caracterização “mais usada”, levando a cabo a gramatização do tupi pelo processo de homogeneização de certas áreas linguísticas. Por outro lado, a *Arte* reduziu teoricamente os fenômenos das línguas indígenas estrangidas pelos modelos ocidentais, ainda que por vezes fugisse desses modelos. Na gramática, os enunciados normativos se fazem a partir de normas (regras) morais, pragmáticas, técnicas e descritivas. Nunes descreve características da obra, reproduzindo formas recorrentes que já dizem respeito ao tratamento coercitivo no ensinar/aprender:

Os enunciados morais se constroem por meio de formas como: “deve ser (x)”, “o melhor uso é o (x)”, “o mais certo é (x)”, “pode ser (x)”, “não pode ser (x)”. Os pragmáticos introduzem expressões do tipo “conforme o uso”, “o uso ensina”, “como melhor parecer”: “Em nomes compostos pode-se interpor, ou não [...]”. Os técnicos ou paradigmáticos são os que se valem de técnicas de classificação com listas, tabelas, paradigmas, modelos, como no caso dos paradigmas de conjunção e das listas de preposições. Os descritivos tanto podem se apresentar através de enunciados técnicos, como através de formas descritivas tais como “escreve-se (x)”, “usa-se (x)”, “o mais universal uso é (x)”, “o mais comum é (x)” (NUNES, 1996, p. 146).

No Brasil, assim como na Europa, destaca-se a grande força das gramáticas, justamente porque elas norteiam, desde que se conhece um fazer metalinguístico no processo histórico, as atitudes do professor frente ao como fazer, que modelo seguir. Principalmente as obras mais significativas marcam um percurso histórico que até hoje influencia a formação discursiva do professor, pautando-se, sobretudo, no discurso científico doutrinário e científico, autoritário e polêmico no processo caracterizador do fazer “dar aulas de Português”.

Para este momento, apresenta-se a forma de interferência de algumas gramáticas no ensino, especialmente as principais produzidas no século XIX, no espaço brasileiro, quando se inicia o processo de gramatização<sup>18</sup> no País. Esse período se estende até o século XX, e prevalece a tensão de lidar com a dualidade da língua nacional, que é portuguesa mas brasileira, o que faz refletir essa dualidade no ensino. Citam-se as principais gramáticas redigidas por professores de colégios de São Paulo e do Rio de Janeiro, no século XIX e no início do século XX, com base em Orlandi (2002, p. 131). São feitos, também, comentários sobre filiações teóricas e valores defendidos:

- *Gramática Portuguesa*, escrita por Júlio Ribeiro (1881), Colégio Culto à Ciência, de Campinas (SP), de filiação filosófica, considerada tradicional.
- *Gramática Analítica* (descritiva), escrita por Maximino Maciel (1887), Colégio Militar do Rio de Janeiro, de filiação histórica, considerada moderna.
- *Gramática Portuguesa*, escrita por João Ribeiro, professor de História (1887), Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, de filiação histórica, considerada moderna.
- *Gramática da Língua Portuguesa* (para uso dos ginásios, liceus e escolas normais), escrita por Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887), no Rio de Janeiro, de filiação histórica, considerada moderna.

---

<sup>18</sup> Segundo Orlandi (2002), o processo de gramatização consiste no estabelecimento de uma gramática própria da língua. No caso brasileiro, esse processo só se inicia no séc. XIX, época também da independência do estado brasileiro. Para a autora (2002, p. 163), a gramatização resulta na construção de instrumentos linguísticos, tais como gramáticas normativas e dicionários.

- *Gramática Expositiva*, escrita por Eduardo Carlos Pereira (1907), Ginásio Oficial, São Paulo, de filiação filosófica, considerada tradicional. Em 1914, esse gramático publica a sua Gramática Histórica.

Para Orlandi (2002, p. 132), essas gramáticas não estabelecem simplesmente uma repetição das gramáticas estrangeiras; elas não se fazem com influências unilaterais. Para Fávero e Molina (2006, p. 123), tais gramáticas têm sua proposta centrada nos pressupostos da recém-inaugurada Linguística Histórico-Comparativa. As autoras relatam que esses modelos de gramática procuram romper com a tradição greco-latina, mas nem sempre são bem-sucedidos nessa empreitada. Orlandi e Guimarães (1996, p. 12) revelam que as gramáticas e os dicionários produzidos no Brasil, a partir dos anos 1880, buscam caracterizar a especificidade do léxico brasileiro. Nesse trabalho, a língua se consolida como um léxico; há também a procura de outras fontes de saber linguístico distintas das portuguesas (leia-se gramática filosófica). Ao mesmo tempo, há um jogo contraditório descrito por Orlandi e Guimarães (1996, p. 14), em que o Estado centraliza uma unicidade a partir de procedimentos sociologistas de “absorção negociada da diversidade”. Isso significa que prevalece um trabalho de ressignificação da nossa língua em condições de historicidade em que se negocia a tensão entre as formações discursivas brasileira e a portuguesa. E o ensino de Português, então, segundo Soares (2002, p. 163), conta com gramáticas e manuais de retórica. A gramática é mencionada como nacional, no regulamento, em colégios tradicionais, como o Pedro II, a partir de 1838 (PFROMM *et al.*, 1974, *apud* SOARES, 2002, p. 163), mas parte-se de um modelo unificador da língua, e se produzem os resultados do *Diretório dos índios*, nas práticas de regulação da língua. Nesse sentido, o *Diretório dos Índios* se caracterizou por um conjunto de jurisprudências que seriam formas de fortalecimento de um nacionalismo apoiado no modelo colonizador e europeizante, e uma forma de regulação da língua por parte da coroa portuguesa. A principal política no tocante à língua se fez pela proibição de outros usos que não o português; dentre outras questões, isso implicou a potencialização do ensino da língua colonizadora no espaço brasileiro.

Quem inaugura a fase das gramáticas brasileiras que não repetem somente o modelo greco-latino, mas o reinventam, é Júlio Ribeiro. Sua *Grammatica Portugueza* é comentada por Fávero e Molina (2006, p. 128). As autoras destacam que Júlio Ribeiro não sustenta o objetivo principal da correção da linguagem, apesar de apontar que “as

regras do bom uso” facilitam a aprendizagem. No estudo da obra do autor, Fávero e Molina (2006, p. 128) destacam trechos do dizer do autor, e um deles revela a intenção de “expor com clareza as leis deduzidas dos fatos e do falar vernáculo”. Orlandi (2002, p. 137) vê em Júlio Ribeiro a preocupação com uma norma que se cria diante da legitimidade do uso e não apenas a partir da imposição coercitiva que regula os falantes. Conhecedor dos estudos filológicos, Júlio é tido por Maximino Maciel, estudioso do seu tempo, como o autor de compêndio didático como “uma nova orientação, revertendo os alicerces de rotina e servindo de norma para algumas gramáticas que se publicaram em São Paulo” (MACIEL, 1894, *apud* FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 127). Bastos, Brito e Hanna (2006, p. 71) reconhecem o importante papel de Júlio Ribeiro no entendimento do trabalho com língua portuguesa, já que o autor “procurou ajustar o rigor lusitano da língua aos moldes do linguajar nativo, demonstrando postura avançada no sentido de perceber o dinamismo da língua portuguesa no Brasil”. Para Fávero e Molina (2006), Júlio se mostra diferenciado dos estudiosos anteriores, na medida em que faz uma tentativa de conciliação das novas posturas então existentes, o evolucionismo biológico e o método histórico-comparativo, dividindo a gramática em exposição geral e particular dos fatos das línguas em geral e de determinada língua. Percebe-se uma preocupação de que a língua não seja vista como um aglomerado de regras, ao mesmo tempo em que não se nega o padrão como fonte a ser descrita e pesquisada pelo autor em sua empreitada. Ou seja, não se prende ao modelo ideal de uso, mas passa por ele, através de uma compreensão mais abrangente sobre língua a ser ensinada.

A *Grammatica Portugueza* de João Ribeiro, datada de 1887, segundo Silva (2006, p. 55) apoia-se numa “ótica relativamente reducionista das possibilidades de uso da linguagem”, além de pontuar “conceitos ideologicamente marcados, como os de desvio, corrupção e defeito”, apesar de usar um vocabulário que menciona *fatos* na língua (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001; ORLANDI, 2002). Apesar de o autor seguir uma tradição pessoal de crítica à gramática, no que diz respeito a muitas das subdivisões e classificações do compêndio até então, o conceito de gramática é definido na obra como “um conjunto de leis e regras relativas ao falar *polido*, as quais devem ser empregadas em prol do que define como *bom uso* da língua”<sup>19</sup> (SILVA, 2006, p. 57). Filiada ao ideário positivista, a obra de João Ribeiro considera, como ilustração de valores defendidos, a incursão de grafia estrangeira, especialmente a francesa, com um *erro*.

---

<sup>19</sup> Grifos do autor.

Para ele, o Português brasileiro é um dialeto de Portugal; gramática e dicionário são indissociáveis. Orlandi (2002) revela que o autor distingue tipos de gramáticas, além de considerar gramática descritiva a “arte de ensinar a falar e escrever corretamente, isto é, segundo o uso das pessoas douradas”. Percebe-se aí o deslize de sentidos, pois fato e regra mais uma vez se confundem na tarefa de relatar ou regular o idioma.

Destaca-se, ao mesmo tempo, que subjaz à obra demonstrar o domínio de um idioma a partir do uso do registro padrão. Na verdade, a obra de João Ribeiro tem em sua base o que Silva (2006, p. 60) qualifica como o esquema mental do seu tempo: isso significa que a visão de língua era condicionada à visão de preceitos que, não seguidos, deveriam ser considerados *desvios*. Portanto, a concepção de gramática descritiva acaba por privilegiar a prescrição do uso socialmente favorecido, o que implica a potencialização da regra, que se sobrepõe ao fato linguístico. Isso não desmerece a importância dessa obra, apontada por Silva (2006, p. 59), de modo que o conjunto de produções do autor<sup>20</sup> é considerado determinante na construção e disseminação de princípios fundamentais à gramaticografia brasileira, influenciando, portanto, de forma significativa o ensino da língua. Comentando o *Dicionário Grammatical* de João Ribeiro, Baldini (2002, p. 32) observa que obras como os dicionários e léxicos gramaticais de João Ribeiro e de outros autores são *discursos-sobre* a língua, e institucionalizam sentidos que sobredeterminam a gramática.

Maximino Maciel apoia-se em Júlio Ribeiro para compor sua *Grammatica Analytica*. Para Bastos, Brito e Hanna (2006), a obra marca o interesse pelos estudos do Português desvinculado de Portugal, pois a obra compõe um conjunto de gramáticas editadas no Brasil a fim de reforçar o empenho na gramatização brasileira. A gramática de Maximino pressupõe o padrão como inalterável, mas ao mesmo tempo ratifica que só o povo tem a força de transformar a língua e criar novas formas do dizer, pois a linguagem, “única das artes que fala ao espírito” é um marco imutável, sobre o qual os escritores não têm nenhuma ação. Nesse sentido, a obra de Maximino Maciel atenta para o fato de se apontar exemplos do uso da língua a partir de usos literários. O autor,

---

<sup>20</sup> Silva (2006) registra como obras de João Ribeiro, além da *Grammatica Portugueza*, uma gramática destinada ao curso Primário (1881), registrada como “suplício das crianças”, em comentário de Humberto Campos (*apud* SILVA, 2006, p. 48), uma gramática destinada ao Curso Médio (1884), além do dicionário intitulado *Diccionario Grammatical* (1889), comentado por Lauro Baldini (2002).

inclusive, critica estudiosos da língua do seu tempo que se propunham a criar os próprios enunciados linguísticos no processo de exemplificação.

Há que se considerar que, atualmente, há uma voz discursiva na academia que diz justamente o contrário: criticam-se os usos literários como exemplificativos dos usos linguísticos. Esse uso, sustentado em boa parte das gramáticas do século XX, foi durante muito tempo apoiado na visão de língua como regra, na doutrina do dizer que se deteriora, ao inovar, o uso linguístico. Isso justifica o fato de que o fazer literário clássico é o que se conserva como erudito pelo senso comum, deixando à mostra ainda uma visão de letramento como erudição apoiada no modelo de uso linguístico europeu. O fazer literário contemporâneo se mostra como exemplo de um uso que não se prende à norma padrão, que não se prende ao uso ainda apoiado na base lusitana do Português. Por isso, é rejeitado pelo modelo de gramática prescritiva do século XX.

Nesse sentido, as gramáticas se estabelecem como construção de uma posição teórico-metodológica, alternando o binômio *fato* e *regra* como valores da língua para o ensino. A esse respeito, a de Júlio Ribeiro fala em regras e introduz a perspectiva teórica, marcando a diferença linguística em relação a Portugal. Maximino Maciel, segundo Orlandi (2002), já introduz a noção de norma. Para Maciel, a gramática não histórica é a normativa, e em sua obra, que é histórica, é representada a sistematização da norma: descrevem-se os usos, destacando o bem-falar, a ideia de correção e de bom uso.

A *Grammatica Portugueza*, de Pacheco e Lameira (1887), segundo Fávero e Molina (2006, p. 152), filia-se aos preceitos da gramática geral e filosófica, além de apoiar-se nas correntes científicas que influenciaram os estudiosos daquela ocasião. Para as autoras, Pacheco e Lameira seguem sobretudo o modelo histórico-comparativo. Guimarães (2000, p. 8-9) observa a preocupação dos autores com a produção de conhecimento sobre a significação, elemento importante na constituição do processo de gramatização brasileira em curso, e destaca que, na produção dos autores, “a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal é feita na base da indicação de diferença de sentido entre palavras ou da existência de palavras novas no português do Brasil tomadas às línguas indígenas ou africanas”. Para o autor, a explicação da linguagem em Pacheco e Lameira pertence à natureza e não à história, apesar de apoiar-se nas filiações em pauta naquele momento, inclusive a histórica. Sua avaliação sobre fenômenos de

constituição da língua se mostra um tanto contraditória, pois ao mesmo tempo em que há uma lógica que valoriza os dizeres do povo e a analogia na composição de mudanças linguísticas, conforme avalia Guimarães (2000, p. 13), há o contraste entre avaliações, como mostram Fávero e Molina (2006, p. 138), para aspectos como arcaísmo, hibridismo e neologismo. Para Pacheco e Lameira, o arcaísmo se perde na construção de continuidade da língua, mas seu desaparecimento concorre para o desenvolvimento da linguagem. O neologismo também se caracteriza como novos meios de “enriquecer” a língua; já o hibridismo é julgado pelos autores como produtos bárbaros, conforme observam Fávero e Molina (2006), pois nas palavras dos autores avaliados, os hibridismos se mostram produtos de elementos latinos e gregos que “afeiam a língua”. Tal visão se mostra paradoxal e revela a tensão entre o aceitar ou o execrar tais processos que intervêm na constituição da língua: há uma tensão entre o aceitar esses processos e não aceitá-los sob a alegação de que corromperiam o purismo do vernáculo. Percebe-se que essa tensão permeia o ensino e o fazer manuais até hoje: os elementos que indicam oscilação entre formas, entre variantes, muitas vezes apoiam-se, na avaliação de estudiosos, ou mesmo de professores, na crença de que um uso “original” é o melhor. Mesmo com a entrada da Linguística nos cursos acadêmicos de Letras a partir dos anos sessenta e a tentativa de desfazer as tensões pelo olhar científico, há os estudos tradicionais que sustentam tais representações de uma formação discursiva de repúdio a novos processos, novas caracterizações na linguagem.

Segundo Souza (1998, p. 42), o conhecimento linguístico se manifesta pela gramática, construindo uma noção de identidade linguística brasileira. E complementa, descrevendo “o tempo em que os gramáticos apareciam não só entre aqueles que dominavam a arte de ensinar o vernáculo, mas sobretudo entre os intelectuais que recebiam as pompas dignas de quem detinha o poder sobre a língua”. A identidade do professor da língua se constituía em alguém que era, portanto, um estudioso da língua e da literatura e se dedicava ao ensino. Isso ocorria até que, em 1871, foi criado por decreto o cargo de “professor de português” (SOARES, 2002, p. 164). A formação oficial de professores de língua portuguesa passa a acontecer nos anos de 1930, pelas faculdades de Filosofia (SOARES, 2002, p. 164).

As gramáticas já se fazem como aparato normativo e poderoso método de ensino: somente a gramática de Eduardo Carlos Pereira teve cento e duas edições, justamente

porque tentava romper os velhos moldes da chamada “tradição gramatical portuguesa” e tinha a intenção de balizar a força normativa e o conhecimento linguístico. Sua preocupação era com a exposição didática, que se complementava com a gramática histórica. Porém, conforme observação de Orlandi (2002, p. 145), já que era uma gramática expositiva, o que se expõe ou se descreve metodicamente são os “fatos atuais de uma língua determinada, sendo, portanto, uma exposição metodizada das regras relativas ao uso correto da língua portuguesa” (grifos da autora). Faccina e Casagrande (2006, p. 89) observam que a obra de Pereira perpassa toda a metade do século. A chamada *Gramática Expositiva de Língua Portuguesa*, de 1907, permanece como uma gramática decisiva que corrobora um pensamento sobre a língua, colaborando para um conjunto de elementos sobre o uso que, a partir de discussões e decisões institucionais e estatais, vem a ser unificado por força da lei através da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB), de 1958.

A gramática de Pereira representa, na verdade, um conjunto de influências sobre o fazer gramática, introduzindo aproximações a partir de um vocabulário técnico linguístico. Interessa-nos especialmente sua concepção de gramática, já que o seu pensamento prevaleceu durante meio século. Faccina e Casagrande (2006, p. 90) relatam que a concepção de gramática do autor liga-se tanto à arte de falar e escrever corretamente, quanto à ideia de ciência das palavras, alçada da condição dos usos. Pauta-se, portanto, na arte do uso “com acerto”. Não se deve esquecer que há uma política de uso baseado “no acerto” de acordo com a visão portuguesa de língua: nessa época, segundo os autores novas culturas misturam-se à brasileira, mas outras culturas, outras línguas são interdidas na prática:

...outras línguas, outras raças, outras religiões e outros comportamentos vão fazer o governo brasileiro tomar determinadas precauções no sentido de preservar o patrimônio e a hegemonia nacionais: faz-se necessária a preservação da nossa nacionalidade e a Língua Portuguesa passa a ser vista como símbolo de unidade nacional (FACCINA; CASAGRANDE, 2006, p. 86).

A disseminação da língua como unidade acaba sendo tomada como prática de orgulho e como crença que toma força na divulgação do uso linguístico, tanto pelo Estado brasileiro quanto pelos professores, forma de representação que é tomada como característica até hoje no senso comum.

Faccina e Casagrande (2006) relatam que aquele conhecimento erudito, lusitano, oferecido à classe dominante precisava se popularizar para atender às grandes massas. A visão sobre ensino da língua teria de adequar-se à imensa diversidade trazida de um Brasil rural, de um Brasil migrante, de um Brasil analfabeto. Várias reformas educacionais são idealizadas e estas contam com uma visão de que se deveria proporcionar a instrumentação para a língua e para o trabalho. Algumas chamam a atenção, especialmente a de Carlos Maximiliano, de 1915, e a de João Luiz Alves, de 1925: entre os objetivos da primeira, destacam-se o ministrar formação instrumental e habilitar o falante a “prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular”; da segunda, a preocupação com uma “base indispensável nos cursos superiores”; “preparo fundamental para a vida”, viabilizando fornecer “cultura média geral do país” (FACCINA; CASAGRANDE, 2006, p. 87).

Tem-se em mente a divisão historicizada sobre a gramática como instrumento linguístico no Brasil, cercada em dois marcos. Fávero e Molina (2006) destacam estes dois momentos de produção gramatical no Brasil, especialmente no século XIX: o primeiro destaca as produções até os anos 1860, que pressupõem uma visão de gramática geral ou filosófica; o segundo, as levadas a público a partir da década de 1870, que destacam tendências ancoradas na gramática histórico-comparativa. Naquele tempo, o homem se mostra dividido entre a modernidade (representada pela república) e a tradição greco-latina. Esse pensamento reflete nos modelos de estudo de línguas desenvolvidos nos prédios escolares, em que se passa das aulas avulsas para o regime seriado: as aulas de língua aconteciam com noções de gramática geral e filosófica que, ao mesmo tempo, conviviam com as noções histórico-comparativas, exercitando uma tendência aos estudos linguísticos que tomaria força a partir do século XX. A nossa produção gramatical, inaugurada no século XIX, advém, portanto, do diálogo dos estudiosos (e professores) com as tendências e as tensões que, em muito, se refletem nos tempos de hoje.

A última edição da gramática de Eduardo Carlos Pereira é publicada em 1957 e se apresenta como a ponte entre o momento inaugural à nossa gramatização e o estabelecimento de regras na classificação, consolidadas com a NGB, aprovada um ano depois. Seu fazer prescritivo de língua imbricado ao discurso científico sobre língua, e o de outros gramáticos, sobrevive em meio à força de uma instância social da vigilância

do “comunicar-se bem”, aos moldes do socialmente favorecido, do poder. Àqueles que não seguem as regras sociais e linguísticas, é cerceado o direito de vez e de voz.

## 2.5 O ensino de Português na segunda metade do século XX

Para Soares (2002, p. 166), é nos anos de 1950, com a crescente massificação do ensino, que começa uma reconfiguração da disciplina Português: gramática e texto, estudo sobre língua e estudo da língua começam a constituir uma disciplina curricular. A autora relata que “nos anos 1950 e 1960, ou se estuda gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece”. Já aparecem exercícios nos manuais, e isso, segundo Soares, se explica a partir da “necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores” (SOARES, 2002, p. 167). Portanto, coube aos manuais a tarefa de preparação de aulas e exercícios, o que sustenta o processo de precarização das condições de trabalho da profissão.

Sobre a política linguística no País, Cunha (1964) relata o esforço em estabelecer a unidade relativa da língua e considera que o ideal de universalidade deve corporificar-se no que ele chama de “língua culta”. Para ele, professor exemplar do Colégio Pedro II, é ela que “se eleva por cima de todas as variedades locais, regionais ou sociais, e é o denominador comum de todos os falantes do português” (CUNHA, 1964, p. 32). Há esforços de regulamentação da língua, dentre os quais Cunha (1964, p. 49-50) cita *Normas para a pronúncia do canto nacional erudito* e *Normas para a língua falada no teatro (erudito)*, obras que o Conselho Federal de Educação considerava exemplares da pronúncia “normal” brasileira para o curso médio.

Vale salientar que a gramática como modelo prescritivo ganha ainda mais força a partir de uma regulação estatal, com a instauração da *nomenclatura gramatical brasileira* (NGB), mediante decreto do Ministério da Educação e Cultura, que em 1959 legisla uma taxionomia (oficial e prescritiva) sobre o uso da língua no País. Com isso, a relevância acaba por recair, nos estudos linguísticos, em um conjunto de nomenclaturas e classes gramaticais determinado em lei. Por conseguinte, os autores que divulgam o saber metalinguístico, que até então publicam gramáticas que estudam fatos da língua,

fixam-se, a partir do decreto, em repetir um conjunto de regras e de nomenclaturas oficialmente imposto.

Há um quadro em que as tensões normativo-prescritivas ora se complementam, ora se chocam. São gestos de interpretação que se fazem no conflito. Ao longo da história, há o que Souza (1998, p. 44) descreve: “na ordem interior do saber, o linguista avaliza e o gramático executa”. Arrisco-me também a completar o seguinte: houve o momento da separação entre o linguista e o gramático; com isso houve o desequilíbrio na operação do fato e da regra no ensino. Para o professor, transcender o processo de construção da norma como prescrição acaba produzindo efeitos, como o de transmitir conteúdos, tornando o hábito um regulador social na sala de aula. De outro lado, em um momento político da opressão, com a ditadura, abrem-se precedentes para o questionamento ao regramento até mesmo no uso linguístico. Consequentemente, há interferências do valeduto no uso da língua, pois as fronteiras entre o adequado e o inadequado acabam por se tornar fluidas, o que gera consequências.

O ponto nevrálgico é este: para os professores — que encaram a atividade em sala de aula radicalmente como uso pautado sempre no padrão formal, sempre na regulação ou sempre na “valorização do uso trazido pelo aluno à sala de aula”, simplesmente na observação das regularidades, — a atividade de ensinar língua materna ainda é uma aventura, porque se mantém obscura para aqueles que não encaram o objeto linguagem de forma multifacetada (mas organizada). Por causa das confusões e das indefinições no ensino, as concepções tradicionais no ensino de língua materna passam a ser questionadas. Uma concepção de gramática que passa a ser bastante difundida na academia é aquela que ultrapassa o objetivo da prescrição. Acredita-se, então, que *gramática* deve ser entendida não somente como um conjunto de regras *que devem ser seguidas*, mas também como um conjunto de regras *que são seguidas* e um *conjunto de regras que o falante domina* (POSSENTI, 1996). Questiona-se até que ponto essas reflexões transpõem (e de que modo elas chegam) além dos muros das universidades. A gramática é vista como *norma*, e norma, como ideal de uso. São as regras que definem a concepção geral de gramática, das quais fala Possenti (1996):

No que segue, proponho que se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa “conjunto de regras”. Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada. Serve bem como guarda-chuva. Mas,

acrescente-se logo que a expressão “conjunto de regras” também pode ser entendida de várias maneiras (POSSENTI, 1996, p. 63).

Especialmente a partir da segunda metade do século XX, a partir da formação discursiva de estudiosos sobre a língua, há dados sobre instrumentos linguísticos que se pautam tanto na visão de gramática internalizada, que é descrita pelos estudiosos da Linguística, já consolidada ciência, quanto na dimensão normativa, obedecendo à formação discursiva da regulação no dizer, na planificação do idioma, o que em muito repete o pensamento sobre o Português no Brasil no processo de gramatização do País no século XIX.

Cássia Regina Coutinho Sossolete (2000, p. 33; p. 40; p. 136-137) comenta que o aparelho estatal, na figura da rede oficial de ensino, a partir da máxima da padronização e da planificação das línguas nacionais, vulgariza a Linguística, oferecendo aos professores conhecimentos avalizados pela ciência. Tal prerrogativa pressupõe um discurso preocupado em mostrar as falhas e carências do professor e a ideologia subjacente a sua concepção de linguagem no tratamento da vulgarização, ao pontuar, por exemplo, a missão do professor na denúncia do erro, na sua tarefa “de difusão da ciência” da gramática e da regra. Para ela, tal projeto se mostra repleto de contradições, já que se negligencia a história da gramática e a história da linguística em favor da instrumentalização do ensino.

A partir da inauguração da disciplina Linguística nos cursos superiores é que se diferenciam com mais rigor a regra e o fato linguístico. O modelo histórico-comparativo se transforma ao ponto de priorizar a descrição do fato linguístico e a compreensão dos fenômenos que se configuram, especialmente, na condição brasileira do idioma Português. Passa-se a produzir o material científico sobre as línguas, material tanto normativo quanto descritivo usado na graduação em línguas e, paralelamente, compêndios didáticos que apresentam o tratamento da língua a partir da normatização, sempre seguindo a nomenclatura legislada na NGB. O material bibliográfico descritivo difundido nas aulas de Linguística se apresenta em uma base do discurso científico sobre as línguas, em que há a presença das modalidades oral informal e escrita padrão do Português; atentam para uma dimensão de que não se deve fazer julgamento das variantes, mas avaliar a pertinência dos fatos, o que é passível de se produzir pelo falante, a partir do acionamento da gramática universal. Nesse ínterim, toma força a corrente dos estudos transformacionais, de cunho gerativista. Há, portanto, as

influências ao descrever o mote na disciplina; ao mesmo tempo, prevalece a proposta de um uso social da língua que “deve ser proporcionado” ao cidadão em um estado de direito, viabilizado pelas gramáticas de cunho normativo.

A herança deixada pelas gramáticas do século XIX muito se repete e prevalece nas formações discursivas e ideológicas que ainda hoje se fazem presentes nos instrumentos linguísticos atuais. Nota-se:

- A compreensão de que a língua ainda constitui a sua identidade, já que ela é ressignificada a partir do modelo europeu. O transporte da língua (que não significa simples transferência) (ORLANDI, 2002) se faz referência e fonte de pesquisa e procura por saberes próprios ao País: essa instância do fato linguístico se distancia da regra, pois ainda está arraigada no modelo europeu; conseqüentemente, o modelo é afetado pela forma de entendimento de língua colonizadora (“a melhor”) e língua colonizada (“a pior”).
- O modelo de uso padrão da língua disseminado nas gramáticas se faz dissociado de uma compreensão de um contínuo entre fala e escrita: na verdade, há uma cisão entre as modalidades de uso da língua, o que faz com que se tenha uma visão de gramática como instrumento em que há o uso congelado de um registro da língua, no caso, o padrão brasileiro ou mesmo o padrão lusitano.
- O discurso polêmico acerca do fazer sobre o ensino da língua, na difícil conciliação fato e regra: até que ponto estudar cientificamente os fatos linguísticos e até que ponto torná-los regras? Essa tensão fato-regra se erige a partir de um estigma de nacionalidade que não se quer fazer por si só, para que não se perca o prestígio; ao mesmo tempo, estudiosos e professores reconhecem, principalmente a partir das orientações linguísticas, que é necessário o rompimento do cordão umbilical com o colonizador. É dessa forma que se constroem gramáticas e manuais para o estudo da língua, e o discurso autoritário mobiliza os professores com maior sucesso, em uma voz polissêmica, dada a função social que marca a identidade desse profissional herdada do fazer doutrinário da igreja, que é de orientar alunos no caminho sobre como fazer um cidadão “melhor”, “mais competente” por meio do

uso da língua.

O estudo de língua materna é cindido, portanto, em duas direções paralelas:

- A primeira, para dar conta de uma representação ideológica do certo no uso linguístico, o da regra. Britto (1997) atenta que, nessa visão, caberia o princípio da disciplina de Foucault, que pressupõe um conjunto de procedimentos de conduta e de cerceamento operacionais pelos quais se define a formação discursiva da escola na preocupação com o ensino de Língua Portuguesa.
- A segunda, para dar conta do mote da explicação científica, o que não exclui a primeira direção, se faz a partir de uma representação da língua como fato. Segundo Britto (1997), essa noção advém da explicitação de procedimentos próprios das gramáticas internalizadas a partir de uma metalinguagem correspondente, a das gramáticas descritivas.

A primeira direção surge com força nos compêndios que acreditam proporcionar uma visão abrangente do Português “culto” àqueles que desejam se expressar com “mais cuidado”: Nessa direção, destacam-se obras de Napoleão Mendes de Almeida, Domingos Paschoal. Cegalla, Luiz Antônio Sacconi, além de Paschoale Cipro Neto, famoso entre o público não especializado, porque apresenta “dicas” da forma padrão do idioma em programas de TV.

No prefácio da sua *Gramática metódica da língua portuguesa*, Napoleão Mendes de Almeida (1980) adverte que estudar o fato linguístico “necessita explicação, necessita justificação, necessita exemplos”. Fato e regra se misturam na visão do autor, pois “a regra gramatical expõe-se, [...] se acompanha de corolários, de notas, de exceções” (ALMEIDA, 1980, p. 3). Ao mesmo tempo, o autor critica a exploração comercial do ensino de Língua Portuguesa, afirmando que é um contra-senso cultural admitir a existência de um Português primário, de outro secundário, ou qualquer que seja específico para um tipo de ensino. Quanto ao uso das regras, ao mesmo tempo, o autor recomenda que é necessário “evitar o exagero, o supérfluo, o inútil” (ALMEIDA, 1980, p. 4). Para ele, ensinar ou exigir a função sintática dos “elementos de uma expressão surrada” constitui “exagero e inutilidade” (ALMEIDA, 1980, p. 4-5).

Por outro lado, sustenta que o número de aulas de gramática é insuficiente e salienta que “o professor precisa interrogar, pesquisar no aluno o conhecimento e as deficiências” (ALMEIDA, 1980, p. 6). Há nessa expressão um deslize de sentido, pois a palavra “deficiências” pressupõe a forma de regra como eficiente, ou seja, o não apreender a regra resultaria em “deficiência”.

E chama atenção que o autor expõe o que é a boa e a má gramática:

Má é a gramática cujas páginas constituem outras tantas prateleiras da vitrina, que expõem mercadorias de toda a procedência, dando ao espectador o trabalho de escolha do melhor artigo. Boa é a gramática que, numa mistura de simplicidade e erudição, expõe com raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma; que o apresenta ao aluno como diamante despojado dos cascalhos e impurezas, já lapidado, pronto para ser usado; que se abstém, quanto possível, de informações históricas, hipóteses e configurações... (ALMEIDA, 1983, p. 7).

É significativo o posicionamento do gramático Napoleão Mendes de Almeida, que quer separar a postura normativa da descritiva de gramática, atribuindo traços de erudição à visão normativa (“boa gramática”). Esses autores, emblemáticos no tratamento do idioma, atribuem força às regras do uso. Destaca-se que, muitas vezes, gramáticas normativas são difundidas nos cursos de graduação e seguidas como modelo por professores que seguem a carreira de “defensores” do idioma no seu projeto de ensinar.

Na segunda direção do ensino de línguas, apresentam-se novas propostas de ensino ou mesmo novas gramáticas que pretendem trazer um tratamento diferenciado do normativo ao ensino da língua, tanto aos professores em formação quanto aos falantes não especializados. São propostas que, de acordo com autores como Britto (1997), reivindicam um tratamento diferente ao ensino tradicional. Seleciono alguns estudiosos que trabalham nessa direção, tais como Câmara Júnior (1969), Perini (2003), Neves (2003).

Particularmente, chama a atenção a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e de Lindley Cintra (1985), que é assim definida pelos autores:

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta; isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias (CUNHA; CINTRA, 1985, p. XIV).

Ao mesmo tempo, os autores afirmam que não se descuidaram do que nomeiam de “fatos da linguagem coloquial”. Para eles, o importante é tratar dos “meios expressivos das formas idiomáticas” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. XIV).

Cabe observar, portanto, que há a intenção do tratamento dessa gramática entre o “erudito” e os “fatos da linguagem coloquial”. Essas duas direções mais utilizadas, na prática, resumem a dimensão dos relatos de professores, nos questionários respondidos, sobre gramática. O gerenciamento desses conflitos pela autoria fez com que os oitenta professores pesquisados deixassem escapar, em muitos momentos, a concepção de gramática como uma dispersão que se faz pelo fato e pela regra no uso linguístico, ao mesmo tempo. A voz da dispersão é presente nos questionários dos professores. É o que se verá na análise.

Em geral, as noções de gramática difundidas demonstram um segmento do mosaico que constitui os caminhos de interpretação dos professores sobre o ser e o fazer linguístico “dar aulas de Português” e os “instrumentos” que são utilizados, trazendo, em si, valores subjacentes. Percebe-se, nesse sentido, que há uma relação histórica entre gramática como um (ou alguns) mecanismo(s) imaginário(s) através do(s) qual(is) se desvela a não transparência das práticas que constituem os modos de identificação (o ser pelo dizer) do professor de Português.

A relação histórica subjacente à gramática revela a eficácia do imaginário na construção do “mosaico”, o funcionamento ideológico que atinge os conteúdos ao se dar aulas de Português. Orlandi (2004, p. 33) revela que há uma determinação histórica dos sentidos que são produzidos e circulantes. No caso, a importância da compreensão das determinações históricas da gramática não se dá pela sua “evolução cronológica”. Na verdade, os sentidos produzidos através da(s) visões divulgadas pelos professores entrevistados explicitam os mecanismos ideológicos que as sustenta. A variabilidade de sentidos, por vezes paradoxais, que compreende esses mecanismos, remete à constituição e sustentação do mosaico como a força da identidade do professor.

Portanto, o olhar pela fresta dos sentidos ressignifica as concepções de gramática, de qualquer modo, opondo-a ao erro. Esse processo ratifica os deslocamentos de sentidos em visões de gramáticas que, congruentes, sustentam gramática como descrição de

recorrências, como regularidade e, de modo preponderante, o tratamento de fatos escolhidos como regra, leis sobre a língua que devem ser disseminadas pela voz do professor.

Uma voz interessante que deve ser apresentada para a investigação das práticas do professor é a apresentada em documentos que direcionam ideologicamente, apontando “o que se espera” no ensino de Português atualmente. A do documento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN) aponta o que se espera no ensino-aprendizagem da língua atualmente. É o que se discute a seguir.

## **2.6 Política linguística para ensino de Língua Portuguesa: os PCN**

Para a presente tese, investigaram-se em destaque as orientações para o ensino de Língua Portuguesa contidas nos PCN. São orientações estatais em vigor sobre o que e como ensinar Língua portuguesa.

### **2.6.1 Os PCN: políticas para o professor**

A política linguística estatal gerada do Ministério da Educação, a partir da última década do século XX, é representada por uma série de documentos sequenciados por fases de aprendizagem, temas e disciplinas intitulados PCN. Esses documentos foram implantados e consolidados na segunda metade da década de 1990. Os PCN, especialmente os de Língua Portuguesa do ensino fundamental, ajudaram na consolidação de uma série de princípios que regem o ensino discursivamente. Especialmente o do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental<sup>21</sup> apresenta conceitos de língua, linguagem, texto, gênero, designações interpeladas por uma formação discursiva predominante no discurso pedagógico sobre a Língua Portuguesa e as formas de ensino condizentes com as direções discursivas dessa época.

Destacando elementos importantes para a presente investigação, ressalta-se que, em primeiro lugar, o documento (BRASIL, 1998) define o aluno como variável importante do ensino-aprendizagem, ou seja, “aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento”. Nos PCN, em segundo lugar, define-se o papel do professor como o de mediador entre o aluno e o conhecimento. A incumbência do docente é descrita como “planejar, implementar e dirigir atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”.

No documento, define-se linguagem como atividade discursiva, e toma-se o texto como unidade de ensino. Desse modo, no documento, as atividades curriculares correspondem a “atividades discursivas”, e a gramática é tomada como “relativa ao conhecimento que

---

<sup>21</sup> O documento de Língua Portuguesa desses ciclos foi escolhido para representar a realidade (que se espera) do ensino fundamental relativamente ao ensino de língua materna.

o falante tem de sua linguagem”. Portanto, a perspectiva didática norteada ao professor é a da “produção e interpretação de textos”. Ao mesmo tempo, no documento, a atividade metalinguística é tomada como “instrumento de apoio para a discussão de aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 27-28).

A noção de gramática, no documento, é questionada como conjunto de regras a ser cumpridas, e o instrumento de ensino gramática normativa é negado, quando mencionado como “descontextualizado”, “emblemático de um conteúdo estritamente escolar”, prática pedagógica que se baseia na metalíngua e na memorização. A esse respeito, questiona-se na página 28 (BRASIL, 1998) se há necessidade de ensinar gramática nesses moldes. Em seguida, o documento reafirma a noção de gramática associada ao uso da linguagem por alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Desse modo, a forma de gramática como a descritiva de usos em realidades formais e informais, privilegiando o fato linguístico, parece ser o mote discursivo nas práticas e valores considerados pelos parâmetros, ligado ao científico, para a designação de um modo de gramática e o ponto de partida para a descrição de usos aceitos ou não pelos usuários pelo professor, no seu papel de “mediador” (o modo como ele é designado pelo documento) em sala de aula.

A noção de “gramática tradicional”, mencionada na página 31 do documento, associa-se à forma de instrumento que preconiza o uso abonado de forma instrumental é questionada, já que se afirma da seguinte maneira: “não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio” (BRASIL, 1998, p. 31). A noção de erro é relativizada no documento, a partir do raciocínio do que se considera como situação de produção dos usos linguísticos. Na verdade, o documento recomenda considerar todas as variedades no ensino, considerando os usos linguísticos em todas as áreas e em todas as situações de comunicação e o modo como elas são executadas, como se afirma:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas; saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função da sua intenção enunciativa — dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação /às circunstâncias de uso, de utilização adequada de linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Percebe-se que se considera mais de um tipo de padrão de linguagem, e dissocia-se esse padrão de gramática, já que as interpelações ideológicas para o ensino apontam a importância considerável do discurso científico, ou as formas de textos diferentes como mote para o trabalho com linguagem. Os conteúdos, em função dessa noção, apresentam-se em princípios organizadores, sequenciadores e descrevem-se em terminologias da Linguística ao leitor/professor/usuário desse documento.

Em outro momento do documento, chama atenção o item *Definições de critérios para avaliação de aprendizagem*, em que se postula a produção de “textos orais e gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produções” (BRASIL, 1998, p. 96) e, ao mesmo tempo, valoriza-se a “utilização da variedade linguística adequada” e o monitoramento do desempenho durante o processo de produção. Nessas condições, outro propósito colocado como critério para avaliação é o da escrita de textos, “sabendo utilizar padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas” (BRASIL, 1998, p. 96).

Assim, há uma construção de sentidos que interpelam ideologicamente o professor; já a escolha lexical “empregar adequadamente” associa-se a “padrões de escrita”, expondo um efeito de sentido que deixa escapar a preocupação com o regramento.

Portanto, no documento, há dois caminhos de representações de práticas de ensino para o professor-mosaico e se fazem em tensões, pois se dão em duas direções ideológicas diferentes:

- A primeira direção se produz com preferência aos aspectos discursivos que constituem a valorização dos gêneros, das variedades linguísticas como práticas a ser exercitadas no ensino, em referência à importância que se dá ao fato linguístico

ou das regularidades nas variadas formas de linguagem.

- A segunda direção se produz em valorização às “produções ortograficamente corretas” (BRASIL, 1998, p. 97), aos padrões de escrita “adequados”<sup>22</sup>.

Assim, regularidade (fato) e regramento (a regra linguística) são postulados lado a lado no documento, mesmo que por vezes caracterizem direções ideológicas opostas para o ensino, paralelamente presentes. Como política linguística, os PCN reafirmam tanto a memória discursiva do ensino em direção à ciência quanto à autoridade. As orientações dirigidas aos professores, no viés científico, destacam as relações entre os usos diversos da linguagem e, nas condições de autoridade, reafirmam-lhe a tarefa de reger o uso do aluno.

A seguir, apresentam-se outros dois importantes conceitos que subjazem às noções e compreensões que o professor carrega em sua prática: a noção de *norma* e a noção de *letramento*. Apresenta-se uma reflexão sobre o quanto *norma* é confundida com *gramática*, bem como as implicações dessa confusão às propostas de letramento.

## 2.7 Norma e letramento

### 2.7.1 A(s) normas(s) e o ensino de língua materna

O conceito de *norma linguística* torna-se um pouco complexo na medida em que a condição de norma oscila entre regularidade e regulação social. Há, portanto, pelo menos, duas concepções de *norma* que merecem atenção, assim como o termo *linguística* também merece reflexões. Passemos, então, às considerações.

Segundo Bagno (2003), o termo *norma* sugere duas acepções: a primeira diz respeito ao caráter prescritivo da língua: *norma*, nesse sentido, são as regras para o chamado *bom uso* da língua, convencionado com base em um conjunto de regras que, no caso da

---

<sup>22</sup> As escolhas lexicais “adequada” e “adequadamente”, somente na página 97 dos PCN, aparecem duas vezes.

língua portuguesa brasileira, derivam do Português lusitano, classificado historicamente como o “Português perfeito”. A *norma*, então, é considerada às vezes como a *língua* única, já que é a *língua* aceita, é base para a gramática e dita convenção linguística. A segunda acepção de *norma*, para Bagno, é a que merece atenção, pois é objeto de estudo científico, na medida em que é o uso e indica as regularidades na língua. Essa concepção de *norma* merece atenção, pois não tem compromisso em prescrever o uso; ao contrário, indica o uso real e as tendências da língua. Essa norma, considerada a *norma linguística* é mais que a norma padrão, já que envolve a norma padrão e o uso pelos falantes, nem sempre abonado pela gramática. Envolve, na verdade, um conjunto de regras na visão de Possenti (1996), não um conjunto de regras que deveriam ser seguidas, mas as regras que, de fato, são seguidas pelos falantes. Há, portanto, na Linguística, o esvaziamento semântico de norma como regulação social, de controle das atividades linguísticas. Como processo inverso da construção reguladora, remete-se à regularidade.

Possenti (1996) não usa o termo norma, mas o termo *gramática* que, num sentido geral, seria um conjunto de regras da língua. E, para ele, as regras de fato seguidas são as da chamada gramática descritiva. Nesse sentido, como ele não foca a questão da “norma”, acredita-se que as regras “seguidas” (inclusive as da variedade prestigiada ou não prestigiada) seriam a norma linguística.

Durante muito tempo, o termo *linguística* confundiu-se com as concepções de gramática e de *norma padrão*, ao formar a expressão *norma linguística*. Como na sociedade e, conseqüentemente, no ensino dava-se muita ênfase à chamada língua da gramática, a “língua perfeita” derivada do Português clássico (BAGNO, 2003; BRITTO, 1997), a variedade de prestígio era considerada a única passível de ser chamada de *norma* e de ser chamada de *linguística*, por aqueles que desconsideravam o uso popular, independentemente da situação sociocomunicativa e dos participantes envolvidos.

Acredita-se que *norma linguística* é hoje aquela ditada pelo uso real por parte dos falantes, seja na modalidade da fala, seja na modalidade da escrita. Já que abarca a ideia do uso, essa norma não é o caos, como alguns acreditam. Há uma política (ou convenção) de uso para a língua, levando-se em conta as modalidades, as situações sociocomunicativas, os falantes envolvidos. A norma linguística é também o Português

padrão real da língua, aquele mais formal (para a escrita de documentos e textos acadêmicos), mais ou menos formal (da mídia em geral), guiado pelo princípio de regulação, pela aceitabilidade.

Corbeil (2001, p. 178) observa que regulação linguística é o fenômeno por meio do qual os comportamentos de um grupo são moldados sob a influência das forças sociais que emanam do grupo ou de seu infragrupo. Aléong (2001, p. 145) lembra que a língua é passível de regulação assim como outros elementos da vida social. A diferença entre o normal (regularidade) e o normativo (prescritivo) se dá na definição de juízos de valor sobre o(s) uso(s) da língua; o que se aceita ou não se aceita nas interações e nas instituições. Aléong (2001, p. 164) classifica normal e normativo como, respectivamente, norma implícita e norma explícita. Ele alerta que a norma explícita e a norma implícita podem se combinar nas situações em que o domínio do código normativo é precisamente o objeto de uma avaliação no quadro de interação. Entretanto, o prestígio social aumenta à medida que se domina a norma explícita.

Enfim, o desafio atualmente é conscientizar a comunidade em geral sobre a *norma*. A questão não é considerar *norma* como prescrição, mas reivindicar uma reflexão sobre a língua, que vai além disso, ou seja, investigar o que usar, como usar, em que situação usar. Mas será que, mesmo com o advento de concepções que ampliam o campo da linguagem, essa tem sido a preocupação dos professores de língua materna? Ou a sua preocupação de ensino direcionou-se ao perfil de regulador social, de “controlador da norma”? A análise dos dados apresenta pistas para conclusão a esse respeito.

Considera-se, pois, a concepção de norma padrão. A *norma padrão* tem como parâmetro a escrita formal e, segundo Bagno (2003), está estritamente ligada à escola e ao ensino formal. O uso dessa norma é compatível com aquele uso defendido pelas gramáticas gerais, ainda no século XVII, a partir do ideal do “bom uso da língua”, mas diferente da concepção de padrão proposta por Aryon Rodrigues, publicada pela primeira vez em 1968 e reeditada em 2001, em *Linguística da norma*. Para Rodrigues (2001), *padrão ideal* e *padrão real* na língua são usos compatíveis, respectivamente, com os usos que se esperam do falante, em conformidade com as normas estabelecidas e os usos que derivam de comportamentos linguísticos reais. Para Bagno (2003), a norma padrão tradicional (compatível com o conceito de padrão ideal proposto por

Rodrigues) tem influência quase nula sobre os falantes das variedades estigmatizadas; por isso, ela apresenta, na visão de Bagno, um caráter esotérico: só se aproximam dela os brasileiros que conseguiram percorrer todo o trajeto da formação escolar. Na verdade, a norma padrão se coloca como o uso da forma escrita prestigiada e procura seguir as regras definidas pela gramática. Lucchesi (2002) observa que a norma padrão apresenta uma tendência para refletir os modelos vigentes no Português de Portugal. Faraco (2002) observa que a norma padrão representa um processo unificador e artificial da língua na medida em que nessa norma atuam as forças da conservação da língua. Na verdade, esse padrão é um conjunto de leis consideradas pela GT, mas em geral segue convenções que, em certos gêneros contemporâneos, não indicam uma linguagem compatível com a usada até mesmo pelos usuários escolarizados da língua.

Nesse sentido, é pertinente lembrar que há regras de uso adotadas e regras de uso não adotadas pelos falantes até mesmo na escrita. É o que Bagno (2001b) chama de processo de autorregulação linguística:

No que diz respeito à língua, as sociedades todas se veem confrontadas a uma tensão permanente entre dois pólos: norma padrão e variedades linguísticas, unificação normatizadora e variação dialetal; língua materna e língua nacional; falante nativo e falante cidadão; língua do Estado e estado de língua (BAGNO, 2001b, p. 12).

Percebe-se que o processo de autorregulação linguística se dá primordialmente, a partir da força institucional. E no domínio das tensões sociais é que se redesenha a norma culta escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, a norma culta é a língua escrita usada por pessoas escolarizadas. Equivaleria ao padrão real proposto por Aryon Rodrigues, com a observação de que padrão real equivale a uso tanto na escrita quanto na fala. Para Faraco (2002), na delimitação de norma culta, é importante delimitar as modalidades. A norma culta representa, então, para o autor, a apropriação dos bens sociais da escrita e o uso desses bens como forma de poder, mesmo que simbólico, já que delimita diferenças e limites entre o aceito e o não aceito em relação ao uso linguístico pelos segmentos da população “A norma culta está também em contato com as demais normas sociais havendo aí múltiplas interinfluências e eventuais processos de mudanças em diferentes direções” (FARACO, 2002, p. 40).

Compreende-se norma culta como uso da língua pelos escolarizados (LESSA, 1966; LIMA, 2003) e, nesse contexto, é pertinente considerar o uso, pois a partir do processo de autorregulação linguística se redesenha a norma culta ou o que Bagno chama de uso prestigiado da língua. Saliente-se que, no que tange ao Português escrito brasileiro, essa norma culta se encontra em processo de legitimação: se, em alguns aspectos, a língua escrita contemporânea apresenta traços de conservadora, em outros, há algumas modificações com relação à língua padrão escrita, que é descrita pela gramática tradicional. Isso reflete o quadro de tensões que se tem hoje na dicotomia uso/prescrição e norma subjetiva/norma objetiva (LUCCHESI, 2002, p. 64). Assim, há aspectos da norma culta que são passíveis de mudanças e se encontram nesse processo, e outros não.

Um objeto que tem sido ponto de controvérsia é a inserção da norma linguística no âmbito da sala de aula. A partir do entendimento que se tem dos vários conceitos de norma difundidos na academia, nota-se que teóricos como Rocha (2003), por exemplo, acreditam que o objeto primordial de ensino seja a norma culta, e não a norma linguística. Não há o consenso de que o uso culto da língua que se investiga e se toma como base é o que está na mídia escrita contemporânea. Com base na concepção de norma que se expôs, acredita-se que, por outro lado, teóricos como Bagno (2002; 2003) e Britto (1997) admitem que o objeto do ensino é a norma linguística. Na análise, considera-se que, embora a concepção de norma possa ser ampliada diante da concepção de gramática, muitas vezes, *gramática* é considerada equivalente a *norma*. Portanto, não há um consenso nem mesmo quanto ao objeto de ensino da língua materna. Há divergências também na concepção de norma: alguns consideram norma culta sinônimo de norma padrão e, nesse quadro, a prática dos professores de Língua Portuguesa é apenas o reflexo desse conjunto de divergências. E essas divergências se refletem no conjunto de valores fragmentados que se tem para o ensino de língua materna. Na opção entre o normal e o normativo, revelam-se escolhas que designam uma rede de valores que destacam o normativo. Isso indica a opção discursiva no tratamento de designações, a partir dos valores, crenças e práticas ao lidar preferencialmente com a regulação no ensino. É o que se abordará na análise dos questionários.

A seguir, as visões sobre *letramento* consideradas norteadoras para o ensino.

### 2.7.2 Letramento: erudição, alfabetização ou proficiência?

Indefinições e mudanças cercam também o conceito de letramento. Ao longo da história, as concepções de letramento ganham importância porque, do ponto de vista sócio-histórico, caracterizam posições sobre usos e funções que se restringem à atividade simples de leitura e escrita ou ultrapassam essa atividade. A partir da década de 1990, os conceitos passam a perseguir a busca de atitudes ideais diante da leitura e da escrita. Considerado consequência do exercício de leitura e escrita, o conceito de letramento alarga-se, ampliando as dimensões no que concerne às habilidades que devem ser apreendidas na escola e na prática social.

A verdade é que, ao longo dos tempos, também o conceito de letramento tem sido entendido de forma relativizada pelos aparelhos estatais e pelos próprios acadêmicos. Portanto, há uma política social que subjaz ao tratamento do letramento como política linguística, e formações discursivas, por vezes díspares, cercam a instância de tratamento do termo. Se, por um lado, valoriza-se o tratamento do letramento como erudição, por outro, sabe-se que essa questão aponta para uma problemática social, já que poucos indivíduos atingem domínio da atividade de leitura e escrita com a desenvoltura que se espera de um cidadão crítico, que tenha condições de atuar na transformação da sociedade. Não é o que deveria acontecer; porém, dada a história de educação que se tem no País, o entendimento de domínio toma contornos que se esperam e que acontecem ao longo do tempo.

Segundo Magda Soares (2003), o termo letramento é recente e vem se consolidando desde a década de 1990. Em se tratando do termo no seu ponto de vista individual, revela-se como atribuição do sujeito no que diz respeito às práticas relacionadas ao mundo da escrita. Equivale ao termo “alfabetismo”, e a própria autora, em nota de rodapé, profere que usa “o termo ‘alfabetismo’ (outros preferem “letramento”) para designar o estado ou condição de domínio e uso plenos da escrita, numa sociedade letrada” (SOARES, 2003, p. 54). Apesar de contribuição de autores estrangeiros como Graff, Scribner e Street, interessa especialmente para esse momento os caminhos de compreensão que tomaram esse termo no Brasil. Em 1995, autores como Kleiman (1995) relatavam que o termo ainda não havia sido dicionarizado. Uma versão do verbete inglês *literacy*, de origem latina, se concentrava em dois eixos enunciativos:

“capacidade” e “educação”: *literacy*, relata Soares (2005, p. 17), apresenta-se no *Webster’s Dictionary*, com a acepção de “condição de ser *literate*”, que se relaciona tanto a estado “educado”, quanto a “ser capaz de ler e escrever”. A própria palavra “educado” já é afetada por juízo de valores a respeito da prática do lidar com os modos de escrita e de comportamento social. Nesse sentido, o domínio das letras, do ler e escrever pode ser tomado como prática de bons hábitos no exercício de atividade de leitura e escrita.

Soares (2003) observa que, no Brasil, o termo letramento passa a ser dicionarizado somente em 2001, no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, e “letrado” é entendido como adjetivo a ele correspondente. A seguir, apresentam-se três posições sobre *letramento*, o que significa um tratamento do termo como produto de atividades sociais e culturais de escrita (letramento como erudição); letramento como processo (escolarização/alfabetização); e letramento como proficiência (produto e processo). Apresentam-se ainda as implicações para o ensino de língua materna na sociedade, já que o professor-mosaico toma para si e considera, por vezes, em seus relatos, pelo menos duas dessas posições.

### **2.7.2.1 Letramento como erudição**

A primeira posição apresenta a conotação de educação esmerada que, durante muito tempo, foi se difundindo até se tornar senso comum, mesmo na contemporaneidade. É a concepção que entende que o uso da língua chega a ser um dom, reservado a poucos. Scliar-Cabral (1998, p. 24) lembra que, na cultura brasileira, não são poucas as ocasiões em que o adjetivo letrado (aqui relacionado à condição de letramento do indivíduo) é entendido como “quase um erudito”. A condição de letrar-se leva a um ideal de letramento “quase inatingível”, além de indicar uma posição de que o domínio das letras significa somente o uso do padrão lusitano, “perfeito”: a quem atinge esse ideal, é reservado lugar de destaque nas instituições; é um forte artifício para julgamento de superioridade e condição para demarcação de poder. O dicionário *Novo Aurélio século XXI* atribui a condição de “erudito; versado em letras” àquele que recebe a adjetivação

de “letrado” (FERREIRA, 1999, p. 1205). A própria identidade do professor de Português, por vezes, ao longo da história, confundiu-se à do letrado, erudito.

Já no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1747), a acepção 1 de “letrado” descreve: “que ou aquele que possui cultura, erudição, instruído”; na acepção 2, rubrica: pedagogia, “letrado” é definido como “que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito”. Isso coincide com as definições de letramento (acepção 2), que também equivale ao termo alfabetização como processo, apresenta-se marcada cronologicamente como termo definido a partir da década de 1980, como “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Enfim, observa-se que a percepção do fenômeno do letramento é recente na própria sociedade brasileira, bem como a sua definição; além disso, é marcado por formações discursivas de “domínio” de práticas ou simplesmente de “uso” da prática da escrita.

Nesse sentido, percebe-se que a definição do termo letramento é um processo discursivo, pois carrega em si marcas de práticas, discursos e valores que trazem subjacentes as políticas linguísticas praticadas, ainda que de forma velada, na sociedade. Na verdade, a sociedade carrega uma memória que se sustenta por fatos que emergem de uma história que reserva, de modo crescente, o domínio e a disseminação de saberes da e sobre a língua à população. Desse modo, o processo de letramento passa de um conjunto de sentidos dominados por poucos para um processo de massificação que a própria sociedade capitalista o exige. Nesse sentido, a condição de ser letrado já não cabe a poucos, ou ao professor, mas sim à população que passa a ter acesso à escolarização.

Mas o que o professor-mosaico tem a ver com essa situação? Na verdade, em seus dizeres sobre letramento, o professor mosaico não só considera o letramento como posições de domínio do processo fala/escrita na norma padrão, mas por vezes o aprendizado desse processo. Assim, é necessário, a seguir, descrever o acontecimento discursivo do letramento como escolarização.

### 2.7.2.2 Letramento como escolarização

Em uma perspectiva que o considera um processo contínuo, o letramento chega a confundir-se com escolarização e alfabetização, já que se pontua nas práticas e nas atividades de decodificação e codificação da escrita, ou seja, quem domina esses dois processos, é considerado letrado, o que parece ser impreciso em frente às exigências da contemporaneidade no tratamento da escrita. Magda Soares (2003) lembra que há países de terceiro mundo que associam tranquilamente o letramento ao aprendizado do ler e do escrever (produto). Por outro lado, cada vez mais, há uma demanda para que se tome o letramento como estado e condição; para Soares (2005, p. 39), o letramento é a consequência do apropriar-se das práticas sociais da escrita. Para ela, a apropriação toma contornos de “assumir como propriedade”, no caso da língua escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais cabíveis às situações.

Nesse sentido, há uma tendência de associação dos termos letramento e alfabetização ao domínio de tecnologias: a memória discursiva que prevalece é a que destaca a apropriação da leitura e da escrita, em maior grau, seria classificada de letramento, o que equivale ao domínio da tecnologia da leitura e da escrita, ou seja, ler e compreender ou ler e dominar, em maior ou menor grau, a alfabetização. O problema se concentra justamente aí, pois se torna um conjunto de deslizes de sentido para indicar a que escala de valores se ligam esses termos. O que é plena atividade de compreensão? Qual é o papel que cabe aos professores nesse julgamento e na busca de tornar um aluno letrado? Há clareza mesmo para os professores, dado o uso recente do termo, sobre o que seja letramento? É nesse sentido que se questionam as posturas dos professores diante do termo letramento.

Nos PCN (Brasil, 1998), menciona-se o termo *letramento* ainda na página 19, quando se definem as noções de língua, de linguagem e gêneros. Em uma parte importante definidora de conceitos norteadores do documento de Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental), o termo é definido em nota de rodapé:

Letramento, aqui, é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler e de escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas,

não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCN, 1998, p. 19).

Nas sociedades em que a simples atividade de leitura como decodificação já não é suficiente, como a que se esboça no Brasil, dada a variedade de atividades sociocomunicativas necessárias ao convívio social, houve a necessidade de criar outro termo que sustentasse/nomeasse essas atividades em seu sentido mais complexo. Contudo, questionam-se os limites entre alfabetização e letramento. Vale lembrar que, somente a partir da década de 1940, o censo brasileiro passa a considerar a “escrita de um bilhete simples” (cf. SOARES, 2005, p. 55) como atividade atinente ao alfabetizado.

Chama atenção o fato de Soares considerar a complexidade do termo letramento a partir de questões ideológicas mais amplas, ligadas à sociedade. Para ela, o fenômeno do letramento é multifacetado, pois se liga ao processo conceitual em que há uma dimensão social e individual da questão. Nesse sentido, a condição de letramento individual se mostra como atributo pessoal, ou seja, condição individual de apropriação dos meios de leitura ou escrita. Já o letramento social, segundo a autora, mostra-se como um fenômeno cultural, em que práticas são percebidas ou não como constitutivas de processos que se relacionam à atividade social de leitura e escrita. Entretanto, a separação entre esses processos não é tão simples assim, pois ler e escrever são tomados como processos heterogêneos que envolvem habilidades para lidar com diferentes materiais e práticas. Caso se entenda letramento como “resultado do domínio de tecnologias” (SOARES, 2005), cabe ao professor proporcionar situações em que as habilidades cognitivas resultem em competências que instituem, de modo contínuo e gradativo, uma memória a ser exercitada no tratamento para com as realidades linguístico-sociais.

Se o termo letramento for tomado como atributo ou prática social, conforme Soares (2005, p. 72), o chamado letramento social se institui como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Isso implica que a atividade técnica não é necessariamente suficiente para lidar com a complexidade nas possibilidades de comunicação do mundo atual. A esse respeito, Marcuschi (2001, p. 16) comenta que “a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia”. Kleiman (1995) sustenta que é um erro associar o modelo de letramento ao simples uso da escrita da

escola. Ela se tornou um bem necessário indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos, seja na zona rural.

Dada a polêmica instaurada entre os limites alfabetização/letramento, há que considerar o que Soares (2005) toma como conflitantes as duas interpretações através das quais operam duas perspectivas do termo letramento. Por um lado, se considerarmos o letramento social em uma perspectiva progressista ou “liberal”, Soares observa que se atenta para a *funcionalidade* do termo, o que o toma em sua dimensão técnica; isso seria a forma de letramento que Soares (2005, p. 73) sustenta como *adaptação* às condições, aos contextos sociais. Por outro lado, se considerarmos o letramento social, as atividades relacionadas às condições de letramento não despontam simplesmente como adaptação. Para a autora, as situações de leitura e de escrita devem ser tomadas como processos mais amplos de produção, reprodução e veiculação de valores, tradições e práticas. Cabe, portanto, ao sujeito saber lidar com as práticas de leitura e escrita em sua dimensão instrumental. Na verdade, a grande questão é ir além do tratamento instrumental, proporcionando atividades que impulsionem o tratamento político e ideológico do como lidar com a língua. Isso implica que o letramento se torne uma dimensão na prática política de formação cidadã. Com isso, não se sabe até que ponto, nos seus afazeres diários, o professor tem consciência, das consequências do letramento como “forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder” (SOARES, 2005, p. 76).

Com o papel de detentor das habilidades no tratamento linguístico, no processo de escolarização, os professores dividem-se entre a tarefa instrumental do trabalho com a língua e o tratamento revolucionário do letramento. Esta última tarefa, sob o ponto de vista político, torna-se distante do que se chama de “domesticação para o poder”, expressão adotada por Freire (1974; 1976), ou mesmo a chamada inserção no capital cultural, como salienta Bourdieu (1989), como acesso ao poder simbólico proporcionado pelo “domínio” da linguagem. Portanto, entende-se que o letramento é a libertação através da apropriação das formas socialmente ratificadas de atividades sociocomunicativas; ao mesmo tempo, essa condição e apropriação sustenta e dissimula formas de poder, já que muitas vezes se baseia em um domínio instrumental, e não questionador e reorientador no uso da linguagem. Não se sabe, assim, até que ponto os professores têm consciência disso. Acontece que há uma condição de tomada de palavra

que orienta (ou deixa em dúvida) o quanto o professor considera instrumental o tratamento da leitura e escrita e o quanto se deve à condição ideológica do ler e escrever. O acontecimento discursivo do Letramento retoma essa fragmentação, pois remete às práticas dos deslizes de sentido que se mostram nos discursos do professor-mosaico. Assim, o letramento se concentra num conjunto de práticas discursivas cujos parâmetros tomam uma essência fluida e flexível e é nessa essência que se constituem os discursos do professor-mosaico.

### **2.7.2.3 Letramento como processo e como produto**

Numa terceira perspectiva, considera-se que letramento constitui processo e produto; é instituído através de atividades sociais que envolvem escrita e leitura, ampliando os contornos do processo do alfabetizar. Nas condições atuais de apropriação da escrita, orienta-se a partir de uma distribuição de poder que tem como origem a erudição, mesmo porque já não é mais interessante sustentar as atividades de escrita e de leitura reservada a poucos. Ao capitalismo atual serve uma distribuição de saberes como produto de atividades, por isso cabe uma educação que seja aceitável/acessível à circulação de bens de consumo, mas ideologicamente controlável na distribuição de poder.

Nesse contexto, observa-se que letramento escolar torna-se diferente de letramento social, na medida em que o letramento escolar acaba por ser instrumental se não se postula que a escola deve entender que as situações sociais fazem parte do aparato a que se busca na sociedade. Se não houver uma aproximação entre os valores escolares e os sociais, corre-se o risco de haver uma distância cada vez maior entre o que se propõe e o que se pratica nas escolas, sustentando a ineficácia desta no tratamento da questão.

Pode-se afirmar que as definições de letramento sustentam:

- A aplicação de um conjunto de habilidades, apreendidas tanto na escolarização quanto em outras práticas sociais;

- A aprendizagem de habilidades que facilitam o bem-viver em um mundo flexível e multifacetado;
- O domínio crítico, a apropriação e a ressignificação de conteúdos e práticas nas atividades sociais;
- O domínio de um aparato instrumental na apropriação das atividades sociocomunicativas.

No caso do Brasil, acredita-se que relacionar letramento a um projeto de escolarização parece perigoso: se um projeto educacional em língua materna contentar-se com o ler e o escrever, há um nivelamento por baixo, e corre-se o risco de construir uma sociedade em que não serão supridas as demandas sociais. Julgar o letramento atrelado à escolarização, assumindo, por exemplo, que após oito anos de escola o indivíduo será letrado, significa retrocesso social, pois são múltiplos os sujeitos, e são diferentes os sistemas educacionais. Na verdade, há um tratamento de extrema subjetividade ao que se entende como “apropriação da leitura e da escrita em atividades”. Ainda há uma demanda social em que, no domínio comum, os termos *analfabetismo* e *alfabetizar* são considerados atividades de proporcionar a escrita como tecnologia, e não como um processo gradativo de apropriação da escrita e da leitura em atividades significativas, o que no caso se associaria a letramento.

O termo letramento, para Soares (2005, p. 44), seria o resultado do “letrar-se”, “tornar-se letrado”. Seria difícil, por exemplo, imaginar, mesmo no Brasil, um mesmo “grau” de letramento de dois brasileiros: um de região privilegiada, oriundo de classe socialmente favorecida; o outro, de região estigmatizada, de classe socialmente desfavorecida. O fato mais grave relativo à posição sobre letramento atrelado à escolarização é o modo como essa concepção é desenvolvida e distribuída pelos aparelhos estatais nos vários países do mundo. Assim, quem pode ler e transcrever frases é considerado letrado pela ONU (SCLIAR-CABRAL, 1998).

Considerando as condições do Brasil, acadêmicos como Soares (2003) pautam-se na ideia de letramento como alfabetismo e neste como processo, aquisição da capacidade de lidar com a leitura e a escrita em práticas sociais. Tfouni (1997, p. 23-25) acredita

que o termo “letrado” não tem o sentido único, tampouco pode ser usado como antítese de “iletrado”. Relativamente à questão de mentalidade e do ponto de vista sócio-histórico, o letramento se estabelece como um *continuum*, separado da alfabetização, mas acompanhando a alfabetização, em uma atitude não neutra diante do mundo.

A busca atual por letramento procura escapar do radicalismo excludente da erudição; porém, não se contenta com a prática da leitura e da escrita como compatível com a escolarização nem com a alfabetização como produto do aprendizado de leitura e de escrita. O que se percebe é a necessidade de ampliar a posição de letramento para torná-la objetivo primordial no ensino de língua materna. Letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3). Compartilhando essa posição, Scliar-Cabral (1998) esclarece:

Tornar-se letrado na sociedade contemporânea é ser capaz de compreender os textos que circulam no dia-a-dia, veiculando as informações sobre o que acontece no mundo, a partir do que, e só então, será possível um posicionamento reflexivo e crítico; é ser capaz de se comunicar através da escrita, sejam quais forem os suportes, caneta e papel, ou tela do computador, de modo a que um interlocutor ausente possa recuperar as referências (SCLIAR-CABRAL, 1998, p. 30).

Portanto, diferencia-se claramente alfabetização de letramento, já que letramento seria uma consequência do desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, a ponto de tornar o indivíduo proficiente no trato com as situações de escrita e leitura na sociedade, bem como os diferentes e diversos gêneros que nela circulam. A alfabetização consistiria no trato escolarizado das práticas de aprendizagem de escrita e de leitura. Kleiman (1998) diferencia programas de alfabetização e de letramento em contextos urbanos:

Assim, se tornar alfabetizado, no contexto escolar, implica o desenvolvimento de um conjunto de habilidades individuais, tais como a aprendizagem do alfabeto, que permitiriam a um indivíduo usar a escrita. As práticas de letramento locais ou regionais, por outro lado, seriam uma resposta às necessidades sociais e às preocupações de uma determinada comunidade, merecendo ser preservadas tanto pelos valores culturais que elas representam, como por seu papel na sustentação de identidades de seus usuários, isto é, das identidades locais ou regionais (KLEIMAN, 1998, p. 269).

Enfim, Aléong (2001, p. 173) já alerta sobre o valor distintivo do domínio da norma explícita, e isso vale também para o acesso ao letramento: o capital linguístico, uma espécie de capital social, é distribuído de modo desigual na sociedade, assim como desiguais são as chances de letramento e de acesso à norma padrão.

Ao se adotar uma postura que sustenta o letramento como erudição, põe-se força ao argumento da regra que sustenta o fazer sobre/com a língua. Ainda que se tome letramento simplesmente como alfabetização/produto, torna-se urgente o apego simples ao fato, o processo, de como se faz em relação à leitura e escrita. Por outro lado, ao se considerar letramento como processo e produto, em instância individual e social, prende-se à busca do ponto de equilíbrio, e nesses deslizos busca-se um ponto de assentamento sobre as bases fluidas que propõe o imaginário sobre leitura e escrita hoje: assim, fato e regra, juntos, representam o letramento como proficiência e ponto de valor para o professor-mosaico. Por um lado, o letramento como proficiência se sustenta no uso da linguagem como interação, como fato linguístico; por outro lado, considera-se o letramento em sua perspectiva que constitui o assentamento dos usos linguísticos em atividades sociocomunicativamente ratificadas e sujeitas a retificação pela domesticação e pelo consenso das práticas discursivas.

A partir das considerações acima, infere-se que não basta criar um consenso sobre o conceito de letramento, embora seja um conjunto de esforços que indicam relevância ao fato e à regra no uso da língua. Na verdade, há fluidez mesmo no tratamento de posições, atitudes e práticas para lidar com o desmistificador e, ao mesmo tempo, eficiente para quem emergencialmente precisa dominar técnicas de escrita, reconhecer elementos importantes para um texto, adequá-lo à realidade profissional. Dessa forma, não se sugere um espaço unificador e restrito na formação do profissional de Letras, mas um conjunto de atitudes e práticas, para que o professor de Português possa lidar com a fragmentação de conceitos com maturidade e possa, na prática, lidar com problemas verificados nas produções linguísticas dos alunos, bem como desmistificar determinadas posturas condizentes com estas afirmações: “não sei falar bem o Português”; “Português é difícil”; “se estou estudando ciências contábeis, por que ter língua portuguesa no meu curso?”.

## 2.8 A constituição do professor-mosaico

A partir do conjunto de discordâncias e de fragmentações, a figura do professor se constitui como um mosaico (ROCHA, 2002, p. 30) no que se refere não só ao conjunto de atividades que ele acha que deve desenvolver (e desenvolver de forma organizada), mas também à sua formação quanto aos princípios sobre gramática, regra, letramento e norma que ele deverá desenvolver, princípios que constituirão o *a priori* no ensino de Português. Pode-se afirmar, inclusive, que “as aulas de Português apresentam uma multiplicidade de tarefas, nas quais, muitas vezes, é difícil encontrar uma organicidade que justifique a sua aplicação” (ROCHA, 2002, p. 29), na tentativa do professor de satisfazer o apelo tradicional ao ensino gramatical e, ao mesmo tempo, embrenhar-se na atividade linguística com a produção de textos em gêneros variados, conforme postulam os PCN (2000), apoiados nas tendências linguísticas.

Há o quadro de fragmentação na identidade do professor de língua materna, o que caracteriza a sua condição de professor-mosaico, e nesse sentido percebe-se essa condição do professor também como reflexo da pós-modernidade. Na verdade, há uma dualidade entre o tratamento da ciência como conhecimento e da ciência como técnica, motivando perspectivas que convivem e se chocam no tratamento do quanto e do como ensinar, em busca de tornar o aluno letrado. O que acontece faz parte de um fenômeno que se sustenta a partir do pensamento contemporâneo de “abraço às alternativas” (BAUMAN, 2005). Esse abraço perfaz a noção de tratamento dos sujeitos e das práticas em atitudes que ora se completam, ora se chocam, constituindo movimentos de flexibilidades nas crenças, nas práticas e nas relações. O tratamento do termo letramento e da condição de letrado significa, ao menos, que o reflexo de uma memória discursiva sobre a prática cultural da leitura e escrita: da memória de um fazer reservado a poucos, disseminou-se para o fazer como prática que se massificou, mas, como processo que também o é, indica diferentes dimensões, para diferentes indivíduos.

O processo, tal como descrito, implica a consideração de que há práticas fluidas, em contextos fluidos, o que é condizente com o que é comentado como “líquido mundo moderno”, em Bauman (2005, p. 55-60), em que as práticas despontam como material de bricolagem: ganha-se um livre curso, e a “luta da humanidade por autoafirmação, não parece fácil, muito menos de uma conclusão inevitável”. A tarefa desta, pois, é

“substituir uma identidade mais estrita por outra, mais inclusiva, e afastar a fronteira da exclusão”. A metáfora do trabalho de bricolagem embutida na constituição dos sujeitos se reflete nas condições de representação do professor-mosaico.

Na verdade, essas representações se fazem a partir do emparelhamento e do revezamento, em tomadas de posição que, a princípio, se chocam:

- As que caracterizam o ato de ensinar Português, ora como defensor da gramática (normativa-regra), ora como com a recorrência do fato linguístico;
- As que caracterizam o objeto de ensino como refletir sobre o manual de regras e as condições de uso da língua em suas várias instâncias formal/informal, coloquial/culto;
- As que caracterizam o objetivo último do ensino pautado na norma padrão em detrimento da norma linguística como um todo na sociedade.
- As que consideram as várias formas de letramento concomitantemente ou justapostas no trabalho com objetivo último para com o aluno, visando a torná-lo letrado.

Assim, conceitua-se professor-mosaico como o professor de Português cujos valores e práticas se destacam em conglomerados justapostos, aparentemente inconciliáveis. Por outro lado, esses conglomerados de posições, que se fazem em fragmentação, são negociáveis em dizeres e práticas que se fazem como reflexo de uma identidade atravessada pelo novo e pelo tradicional, pelo fato e pela regra no fazer da profissão, e isso se reflete nos deslizamentos de sentidos presentes nas posições diferentes entre os sujeitos e nos próprios dizeres dos sujeitos.

É o processo equivalente ao descrito por Hall (2003), como um tipo de mudança estrutural vem transformando as sociedades modernas, especialmente a partir do final do século XX, de forma que há deslocamento e fragmentação nas identidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. A tese do autor é que, o sujeito — até então compreendido como estável, com as necessidades do mundo

contemporâneo e com as mudanças rápidas estruturais e institucionais — vem se tornando fragmentado.

Na mesma medida, a identidade do professor de Língua Portuguesa, como uma identidade de classe que é, pode ser descrita pelos teóricos sociais (GIDDENS, 1991; HALL, 2003) tal como a descrição do sujeito que está mudando, e essa descrição suscita investigação quanto à classe do professor de Português. Conforme Hall (2003) postula, percebe-se uma posição de descontinuidade no sujeito: ele é “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2003, p. 9), já que as práticas e as crenças se tornam fluidas e provisórias (BAUMAN, 2005).

Portanto, vale lembrar que as estruturas já não sólidas (crenças, práticas) indicam o movimento do que Bauman (2005, p. 30) descreve do “abandono das âncoras sociais” da identidade e, possivelmente, das práticas. Ele comenta que “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso. Ou seja, há pontos de identificação dos dizeres sobre o uso da língua que, ao contrário da unidade, revelam por vezes, visões díspares sobre os valores a ser seguidos no ensino. Isso significa que o letramento é uma face do que se propõe colocar como implicação para a quebra de parâmetro para identidade fixa de um professor: ao indicar movimentos diferentes em relação ao que se entende como atitude em relação à escrita e à leitura, pressupõe também uma forma diferente de ver o trabalho para com a língua em instituições (escola/professor) de forma a buscar o ideal de usuário de língua (aluno).

Em sua historicidade, o letramento se constituiu em bases que se sustentam em políticas linguísticas, que se naturalizaram ao longo de um fazer-comunicar-se *da melhor forma possível*. O dizer discursivo dos professores sobre letramento pretende endossar “o controle do uso da língua” como domínio de ciência régia, como fato social. É nesse sentido que se sustenta também o papel do professor: fazer chegar ao aluno não apenas o fato mas sobretudo a regra.

Na verdade, não é tão simples fazer acontecer isso na prática. Para o professor não é suficiente o lidar com objetivos educacionais e operacionais em sua prática: falta esclarecer os *objetivos linguísticos subjacentes em sua prática*, que complementariam a proposta dos objetivos educacionais e operacionais defendidos na proposta de Carravetta (*apud* Rocha, 2002), de que os professores devem ter uma filosofia de educação e objetivos de formação a longo prazo, bem como objetivos operacionais a curto prazo, nas atividades cotidianas de ensino-aprendizagem, dada a grande oscilação entre fato e regra — discurso apoiado na ordem não só do lúdico mas também (e muito mais) do científico e do religioso.

Parece-me que o que marca a formação do professor de Língua Portuguesa se dá por esse um mosaico de iniciativas que — dado o volume de transformações rápidas que acometem as instituições e a falta de estratégias para lidar com a realidade — pouco efeito vão surtir na prática. Há um quadro em que a escola reflete a fragmentação e a rapidez da modernidade. Citam-se informações que os professores recebem de forma fragmentária em cursos, nos poucos momentos reservados à reflexão, relatados em entrevistas (NEVES, 2002, p. 32):

- Tentativa de evitar exercícios de gramática normativa;
- Tentativa de usar o texto como ponto de partida do estudo;
- Apego à nomenclatura da Linguística moderna.

Para a autora, essas iniciativas são malsucedidas na medida em que as duas primeiras propostas são mal-apresentadas, e a terceira se caracteriza como “procedimento postiço”, que não apresenta resultado positivo para a formação do aluno. Acrescenta-se a isso o clima de desalento social da classe de professores (NEVES, 2002, p. 31). Com a massificação do ensino, ganhou-se em quantidade e perdeu-se em qualidade, já que a situação geral dos professores de língua materna reflete o quadro educacional brasileiro, com excesso de trabalho, pouco tempo para a preparação de aulas e aprimoramento pessoal, além de insatisfação com o salário.

Por outro lado, o discurso religioso parece fundamentar as práticas do magistério ainda hoje, conforma observa Guacira Lopes Louro (1997):

Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério. Modelos de virtude, disciplinados e disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência com um sacerdócio, como uma missão que exige doação (LOURO, 1997, p. 93).

Percebe-se, também, capital linguístico maldistribuído assim como o capital social. Para Aléong (2001, p. 173), há para todos uma defasagem entre o que se deve (como se deve) dizer e o que realmente se diz: há vários tipos de escolas, vários tipos de alunos, gêneros novos, gêneros em mudança. Nessa situação, se não estiver preparado para lidar com o grande, rápido e variado volume de textos, situações e palavras que surgem, desaparecem, pedem formas de construções típicas, o professor corre o risco de não conseguir acompanhar “o trem da História”, o que já está acontecendo, já que ele se perde na dualidade e na fragmentação ao lidar com propostas de ensino da língua e com a realidade.

A seguir, apresentam-se a metodologia e o tratamento dos dados da pesquisa, bem como a visão que os professores desenvolvem a partir da visão sobre sua prática e a relação entre os conceitos aqui pertinentes: a norma, a gramática e o letramento.

### 3 A METODOLOGIA DA PESQUISA: INTERFACES ENTRE A LINGUÍSTICA APLICADA E A ANÁLISE DO DISCURSO

A presente pesquisa optou por realizar um estudo qualitativo, motivo pelo qual escolheu um grupo para amostragem de dados em questionários; destaca-se, também uma pesquisa quantitativa, ao indicar elementos passíveis de análise numérica em aspectos que invocam elementos passíveis de reflexão em *análise do discurso e linguística aplicada ao ensino*. Apresentam-se aspectos que caracterizam essas abordagens metodológicas e o detalhamento para o tratamento dos dados.

A pesquisa quantitativa trabalha com o tratamento numérico de dados, a separação de informações afins que são tabuladas e, posteriormente, comentadas e comparadas no processo de análise. A pesquisa qualitativa atenta para a observação de fatos e a descrição detalhada dos processos utilizados pelo pesquisador a fim de chegar a padrões de ocorrência e/ou categorias. No caso específico desta pesquisa, optou-se pela escolha no tratamento dos conceitos de *letramento, norma e gramática* (adotados pela Linguística Aplicada) tanto no desenvolvimento bibliográfico quanto na investigação dos questionários. As abordagens da *análise do discurso* e da *análise crítica do discurso* colaboraram para que se realizasse um entendimento sobre as formas de dizer, as relações entre a historicidade e a constituição dos conceitos. Pressupõe-se que o próprio entendimento sobre as concepções de *letramento, norma e gramática* se sustentam a partir de uma atividade discursiva no tratamento metalinguístico dessas questões.

Entretanto, sabe-se que os dados coletados não podem ser generalizados, já que correspondem ao universo dos 80 professores que responderam às questões. O tratamento discursivo dos dados objetiva ampliar as perspectivas dos estudos linguísticos. Para Javorsky e Coupland (1999), na pesquisa centrada em discurso(s), são consideradas as tendências gerais do mundo contemporâneo, que também refletem no discurso e fazem emergir aspectos da vida contemporânea que merecem atenção.

Os autores ainda afirmam que o tratamento de dados pela abordagem discursiva faz emergir sistemas de valores abstratos que nem sempre são perceptíveis diretamente na superfície textual. Pressupõe-se, portanto, que a pesquisa se estende além da descrição

para a interpretação comparativa de situações específicas das quais emerge essa rede de valores.

Considerando as abordagens na interpretação dos dados, abaixo, descreve-se o público pesquisado, para que, a seguir, possam ser feitas considerações metodológicas e a análise dos dados.

### **3.1 Quem é o professor-mosaico**

Desvendar aspectos que marcam a identidade do professor-mosaico implica saber algumas questões: quais são suas características socioculturais predominantes, sua visão (e a não privilegiada) sobre os conceitos mais difundidos entre os profissionais da área, o que ele acredita como certo ou errado a ser seguido no seu trabalho. A seguir, descrevo a coleta de dados realizada, os caminhos para a interpretação e a explanação, ou seja, a análise que envolve os aspectos que marcam o(s) profissional(is), justificando os mecanismos de bricolagem que compõem o sentido na terminologia “mosaico”.

### **3.2 Coleta dos dados e descrição do público pesquisado**

Os dados foram coletados por amostragem, em 80 questionários aplicados entre os professores de Português das regiões norte-leste de Governador Valadares (MG), especialmente das regiões do Vale do Rio Doce e do Vale do Mucuri. No total, foram coletados questionários de 15 cidades: Governador Valadares, Frei Inocência, Matias Lobato, Pescador, Central de Minas, Carlos Chagas, Malacacheta, Galileia, Naque, Teófilo Otoni, Açucena, São Geraldo do Baixio, Mendes Pimentel, São Félix de Minas e Cachoeira do Pajeú.

Nos procedimentos com a coleta de dados, propôs-se um conjunto de questões de dois tipos: (a) questões passíveis de análise numérica quantificada (a dos dados pessoais) e (b) questões abertas, passíveis de interpretação na construção de variáveis. A seguir, apresentam-se os dados quantificados, que revelam o perfil profissional dos

entrevistados em dados quantitativos. Esses dados são importantes na medida em que revelam quais são as características socioprofissionais do professor-mosaico: quem é, sua idade, onde trabalha, seu tempo de formação e de dedicação e o número predominante de horas trabalhadas.

### 3.3 Dados socioprofissionais dos entrevistados

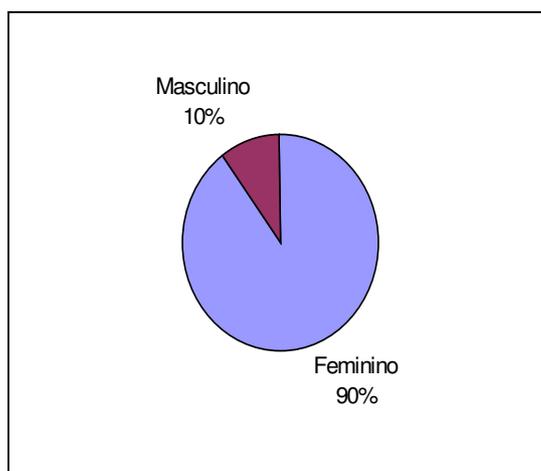


GRÁFICO 1 - Sexo

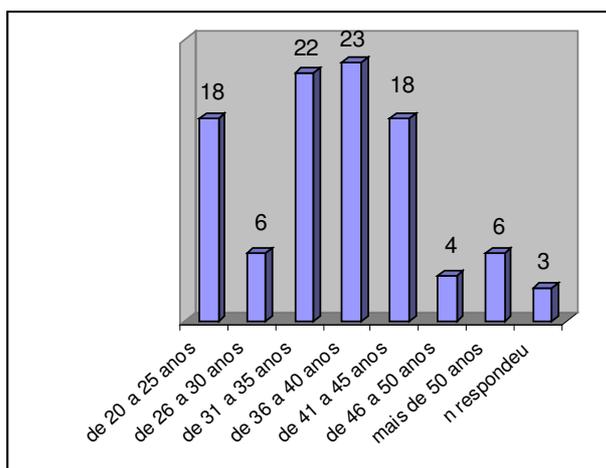


GRÁFICO 2 - Idade

Percebe-se que, entre os pesquisados, predomina o sexo feminino. Em sua maioria, os professores são da faixa etária economicamente ativa de 31 a 45 anos, totalizando uma porcentagem de 65% nesse perfil.

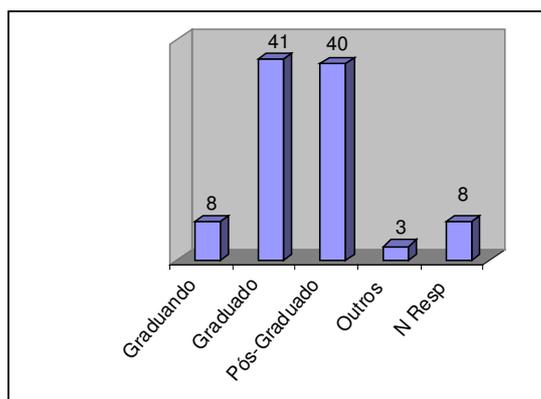


GRÁFICO 3 - Nível de formação dos professores

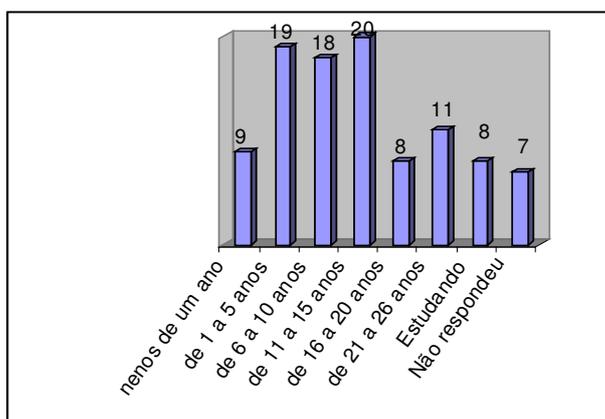


GRÁFICO 4 - Tempo de formado

Quanto ao nível de formação dos professores, há uma pequena diferença (1%) entre os graduados e os pós-graduados (*lato sensu* especialização): estes respondem por 40% dos questionários, e aqueles, por 41%. O tempo de formação predominante dos entrevistados se dá em três grupos: 18% dos questionários são respondidos por professores que têm de 06 a 10 anos de profissão; 19% de 01 a 05 anos; e 20 % declaram ter entre 11 e 15 anos de profissão.

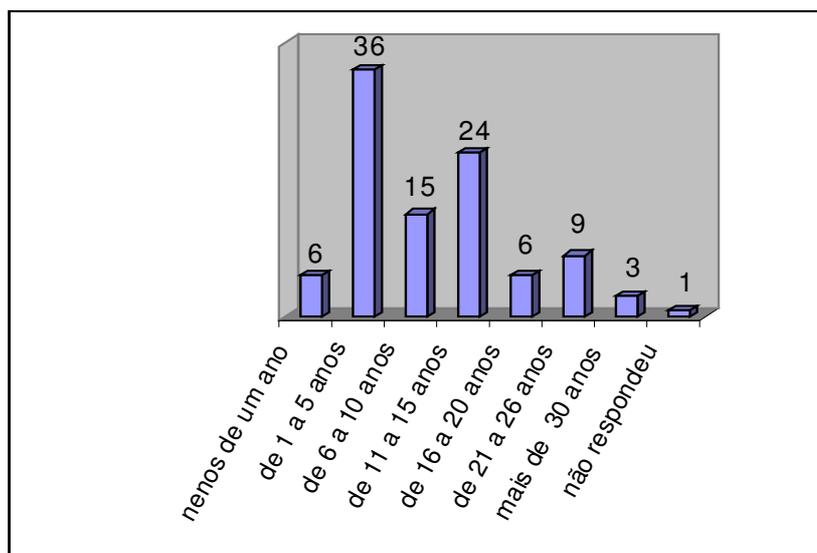


GRÁFICO 5 - Tempo de exercício na profissão

A maioria dos professores respondeu que tem de 01 a 05 anos de profissão. Isso significa que essa maioria tem mais tempo de formação do que de exercício da profissão.

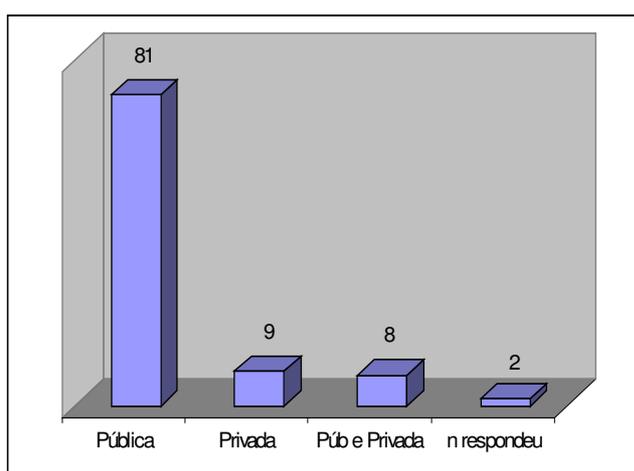


GRÁFICO 6A - Tipo de instituição

Em geral, o tipo de instituição em que trabalha o público pesquisado é a pública, o que corresponde a 81% dos entrevistados. Em sua maioria, os professores trabalham dois turnos, o que corresponde a 56% dos dados.

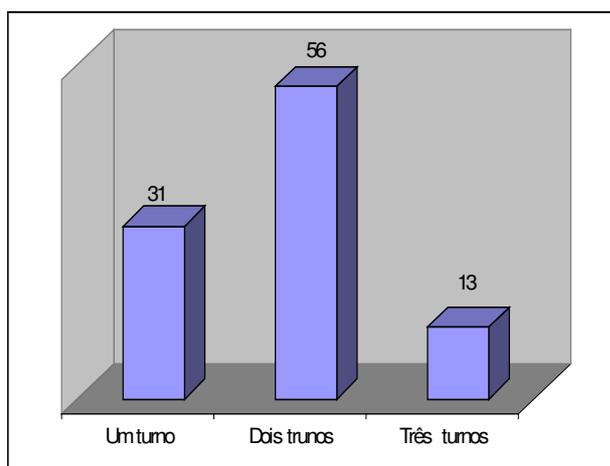


GRÁFICO 6B - Tempo de permanência na sala de aula

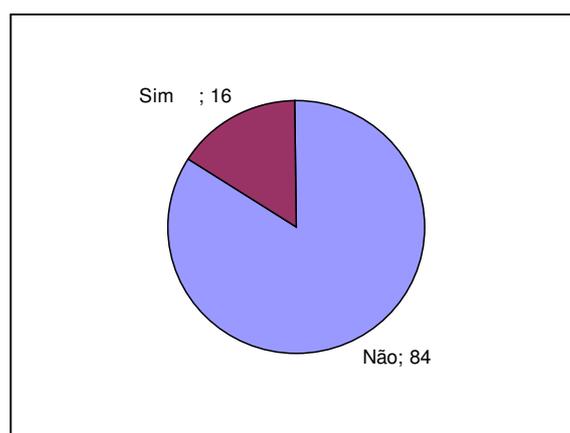


GRÁFICO 7 - Tem outra atividade além do magistério

**TABELA 1**  
**Formação dos entrevistados**

Curso	%
Letras	92,5
Normal Superior	1,3
Letras e Direito	1,3
Letras e Psicopedagogia	2,5
Letras e Pedagogia	1,3
Letras e Gestão Educacional	1,3

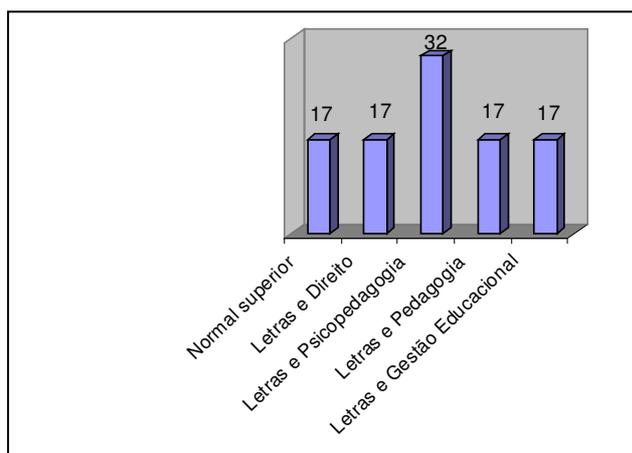


GRÁFICO 8 - Formação em outros cursos

Naturalmente, o público entrevistado apresenta a formação em Letras, e somente uma pessoa (o que corresponde a 1,3%) exerce a função de professora de Português com a formação em Normal Superior. Sete e meio por cento do público apresenta outra formação além do curso de Letras.

**TABELA 2**  
**Outras atividades além do magistério**

<b>Atividade</b>	<b>%</b>
Advocacia	1,3
Secretária escolar	2,5
Auxiliar de contabilidade	1,3
Bibliotecária	3,8
Sindicalista	1,3
Funcionário(a) público(a)	1,3
Manicura	1,3
Comerciante	1,3
Não responderam	2,6
Não têm outra atividade	84

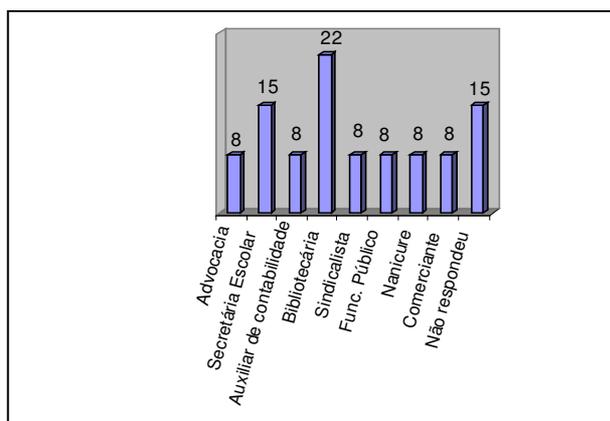


GRÁFICO 9 - Outras atividades além do magistério

Dezesseis por cento dos professores apresentam outra atividade além do magistério, o que representa quase um quinto dos oitenta professores pesquisados. Isso denota a sua flexibilização no mercado (o fato de ter de “virar-se” em várias fontes de sustento), o que implica na desqualificação da profissão de professor, tendo em vista suas atividades voltadas não somente para o exercício de práticas do magistério, mas também para outras práticas que provêm o seu sustento. Reflete também a desvalorização do professor como uma função, já que essa, por si só, não supre suas necessidades econômicas. Frente à sociedade, de forma fragmentada, ao mesmo tempo que representa uma autoridade reguladora do uso da linguagem, suas condições sociomateriais não lhe garantem *status* socioeconômico. É nessa dualidade que ele cumpre o seu papel de “detentor da língua boa”, mas ao mesmo tempo o profissional segue desvalorizado ao ponto de as condições empurrá-lo, por vezes, ao exercício de outras atividades que complementem a sua renda.

Aprofundando um pouco a questão da flexibilidade do professor, é possível realizar as seguintes conjecturas: a procura por outras atividades além do magistério, perceptível no GRÁF. 9, pode indicar que o professor não se revela apenas insatisfeito com a remuneração e a desvalorização social do quadro da educação geral do Brasil. Ideologicamente, a procura por outra atividade pode indicar reflexo de procurar uma saída subjetiva para os momentos de instabilidade porque o magistério passa e vem arrastando expressivamente em face das condições do ensino (descrita no capítulo teórico). Essa procura por outras atividades pode indicar também angústias que perpassam pelo mosaico de “coisas a executar” atribuídas ao professor, no cotidiano,

pela sociedade e dele para si, mas também “coisas a acreditar” em sua profissão. Portanto, essa realidade reflete e retrata a descrição do professor-mosaico, e confirma que ele se faz pela bricolagem de valores e atividades. Na verdade, a bricolagem se constitui como uma resposta de um conjunto de saberes “a disseminar” que contrastam com as poucas condições para a realização disso.

Outro fato que chama atenção para comentários é o dado que confirma o fato de que o professor-mosaico é, em sua maioria, do sexo feminino. A respeito desse dado, torna relevante apontar que a identidade feminina — professora de Português — se faz, por vezes, entre os revezamentos das atividades profissionais e sociais de mulher e mãe, o esforço de trabalhar, geralmente mais de um turno e, ainda, a divisão de tempo entre a atividade do magistério e outra atividade remunerada, ainda que informal (com o fato de ser manicura, por exemplo; veja-se o GRÁF. 9). Esse aspecto referenda, mais uma vez, o conglomerado de valores e ações justapostas que imbricam, se revezam e se fazem na caracterização do professor-mosaico.

Apesar das questões femininas não serem objetivo específico dessa tese, é inegável o conjunto de influências da subjetividade feminina na construção da identidade do(a) professor(a) de Português. É também através da subjetividade feminina que se dá a procura de um caminho na sociedade que pouco valoriza o magistério, e se dão os conflitos sobre o que representa ser “professor de Língua Portuguesa”. E, justamente por ser desvalorizado, é que a procura do sexo masculino pela profissão tem sido pouco expressiva (em torno de 10%; veja-se o GRÁF. 1). Deixo registrado que não é meu objetivo apontar mais aprofundadamente os reflexos do papel feminino na constituição do professor-mosaico, mas é impossível comentar a condição do professor sem apontar essas questões sobre a sua identidade, pois a subjetividade feminina ainda se faz (também) pela reconfiguração, pela flexibilidade, pela descontinuidade profissional.

Na verdade, por vezes, percebe-se que há poucas escolhas à identidade feminina em uma memória social, pois o fazer hegemônico sobre a língua ainda é o fazer masculino. Nesse sentido, citam-se os manuais, gramáticas e dicionários, políticas linguísticas que são redigidas e divulgadas a partir de autorias masculinas. Ou seja, pouco cabe à mulher no processo de formulação de políticas documentais (oficiais) sobre o idioma e o ensino no processo de gramatização do País, no que diz respeito à formulação. Porém, ao

mesmo tempo, à figura feminina é atribuído o gerenciamento de escolhas (informais) sobre o ensino e o objeto a ser ensinado. Essa memória discursiva se faz, nesse sentido, por homens que formulam e mulheres que disseminam o fazer sobre o ensino.

As formulações sobre a instituição escola e, conseqüentemente, sobre o regramento da língua, na verdade se fazem por saberes acumulados da sociedade masculina. Nesse viés, o ser feminino é apenas umas das facetas que atravessam o dizer sobre ensino de Português na história. O dar corpo aos sentidos, quando se ensina Português e se relata sobre a prática, se faz a partir de sustentar as formas institucionalizadas de ensinar o idioma e de relatar sobre isso.

A seguir, opto pela interpretação dos dados, descrevendo e interpretando os dizeres desses(as) professores(as) sobre o ser/fazer/dar aulas de Português em face da política linguística do País, do ensino, e a identidade do professor-mosaico em face da sociedade e da escola.

### **3.4 A interpretação dos dados: o que diz e as formas do dizer do professor-mosaico**

No processo de interpretação, o analista evocou suas crenças, seus valores, que, por sua vez, são ponto de tratamento dos enunciados na análise. Entende-se que a interpretação se mostra como ideologia, isto é, os sentidos se constroem não a partir de um lugar fixo, mas de contextos históricos de ordem social que se constituem como formação discursiva. Assim, os sentidos não estão prontos: eles se fazem a partir de um objeto. Nesse sentido, desvelar e refletir sobre as formações discursivas que interpelamos textos a partir das falas dos professores indica o ser/fazer do professor-mosaico repleto de movimentos aparentemente diferentes, mas que se realizam no dizer parafrástico dos professores.

Maingueneau (2008) acredita que o ato de interpretação é assimétrico. Para ele, “a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador” (MAINGUENEAU, 2008, p. 20). Com isso, na busca de

dizeres coincidentes, há um processo de mobilização de sentidos compartilhados por quem produz e por quem interpreta. Assim, na interpretação dos questionários por mim, como analista, mobilizaram-se saberes, valores e hipóteses que se inscrevem na história, em sentidos que ora convergem, ora divergem dos apresentados nos questionários. Essa posição exige o analista da neutralidade no seu posicionamento, pois se lembra de que o dispositivo de interpretação da *análise do discurso* se faz com a pergunta “como o enunciado é dito” e não “o que ele quer dizer” (ORLANDI, 2001).

Outro ponto importante é que, na verdade, sustenta-se que a atividade do interpretar não se dá necessariamente pela investigação do consciente. Isso quer dizer também que, ao escrever, os professores acreditam que descrevem sua prática. Porém, não se pode assegurar até que ponto o dizer dos professores coincide com sua prática.

Orlandi (2005) atenta que o processo de interpretação se dá pelas “escutas” do cruzamento da língua com a história. Essas “escutas”, no plano do intradiscurso e interdiscursivo devem ser investigadas a partir do viés parafrástico, pois esse aspecto apresenta uma espessura semântica, que se instala na linearidade do dizer resignificando-o, ou seja, nos efeitos de sentido produzidos por meio das construções dos enunciados. Assim, é de interesse, na análise qualitativa dos questionários, trabalhar com o cruzamento de dados que revelam esses efeitos de sentido, interpretados em sua convergência que se tem sobre a memória do que é “ensinar Língua Portuguesa” e seus reflexos na sociedade e nos atores envolvidos. Isso significa que se fizeram leituras dos dizeres dos professores atravessados por uma memória, em que:

- Há uma ilusão do controle do dito pelo professor, o que não corresponde, necessariamente, à sua prática em sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa.
- O discurso atual sobre o ensino é atravessado pelo funcionamento discursivo científico, em que se apresenta o recorte da língua como “a língua de cultura a ser apreendida” e analisada como ciência régia.
- O discurso polêmico pontuado pelos professores e marcado até certo ponto pela resistência à visão da língua como regra é o confronto que se faz ao dizer autoritário do “ensinar a língua de cultura” ou a “língua melhor”. O fazer histórico

sobre a língua nos tempos atuais se dá, por outro lado, pontuado pela regra, que é sobreposta ao fato como atividade a ser valorizada no ensino. Nesse sentido, ressalta-se uma política linguística de reafirmação do fato e da regra no trabalho com a língua o que remonta à ideologia da representação do professor de Português não só como legitimador do poder social da regra, mas, ao mesmo tempo, e, num movimento descontínuo e assimétrico, promotor de saberes que reforçam a dualidade fato e regra no ensino.

O *corpus* se concentra na análise do questionário semi-estruturado, que constou das seguintes questões:

1. O que é ensinar Língua Portuguesa?
2. a. Você conhece os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN)?  
b. Qual é a sua opinião sobre os PCN de Língua Portuguesa?
3. Liste, em ordem crescente, os conteúdos que você considera mais importantes nas suas atividades em sala de aula (ex: atividades de escrita, estudos gramaticais, atividades de leitura, atividades de interpretação, trabalho com textos literários, trabalho com gêneros variados). Em seguida, comente sua resposta.
4. Cite 3 (três) livros específicos (da área de conhecimento de Letras) que você leu no último ano.
5. Norma e gramática podem ser conceitos equivalentes? Explique-os.
6. O que é um erro de português? Dê exemplo(s) de erro(s) de português e comente-o(s).
7. O que é letramento? Quais são as repercussões desse conceito para o ensino?
8. Como você descreveria os objetivos específicos do professor de Português em sala de aula?

9. Como você descreveria um mau professor de Português? Justifique sua resposta.
10. Você usa algum material (além de livro(s) didático(s)) para preparar suas aulas? Qual(is)?

Com esses dados, foram checados como pontos de análise estes aspectos:

- Como a política linguística afeta as opiniões do professor-mosaico?
- Quais são as concepções de *norma*, *erro*, *gramática* e *letramento* que estão subjacentes no discurso sobre a prática do professor-mosaico e o que isso significa?

Então, deve-se dizer que, apresentando os dados sobre *gramática*, *erro*, *norma* e *letramento* no grupo pesquisado, quantificaram-se dados em 32 gráficos e 02 tabelas, sem considerar a comparação entre os dados dos grupos.

Para os dados dos questionários, adotou-se o tratamento de comparações entre eles, com o objetivo de detectar a existência ou não de incoerências entre as informações apresentadas pelos professores. Na comparação, sustentava-se inicialmente uma hipótese: os dados obtidos de questionários de professores há mais tempo seriam diferentes dos dados obtidos por professores que se formaram há menos tempo, o que não foi confirmado pela pesquisa. Entretanto, foi confirmada a informação apresentada no projeto de que a formação da identidade cultural do professor de língua materna se dá pelas fragmentações e discontinuidades. Na verdade há diferença não entre as respostas dos participantes, mas dentro dessas respostas dos próprios participantes, e não há linearidade entre os aspectos que compõem o seu dizer, o que poderia gerar e refletir consequências em sua vivência prática profissional. Ao mesmo tempo, compreende-se que as respostas dadas aos questionários se firmaram a partir das representações com as quais os enunciadores professores se identificam. As respostas se formaram a partir do “sempre-aí” sobre o que os aparelhos (universidade, por exemplo) e a política estatal (PCN, por exemplo) consideram como “correto”, estabelecido no consenso sobre a atividade de ensino de Língua Portuguesa. A marca de poder sobre o professor-mosaico se faz não por leis, mas pelo discurso legitimado e convergente das instituições que o cercam.

### **3.4.1 Categorias de análise**

#### **3.4.1.1 Gestos de interpretação pela paráfrase**

Para o tratamento específico dos dizeres dos professores, optou-se pela investigação dos gestos de interpretação que alimentam os dizeres, atribuindo-lhes efeitos de sentido em formas de identificação, representações sobre atitudes, valores e práticas. Os gestos de interpretação indicam o tratamento ao dizer que advém de atos como tomadas de posição. Nesse sentido, vale ressaltar que as respostas dos professores indicam tomadas de posição, desvelando efeitos de sentido que representam o professor-mosaico em seus valores, crenças e atos a partir do seu dizer.

#### **3.4.1.2 Três processos que se misturam e se revezam na interpretação/análise**

A *análise crítica do discurso* utiliza, no desvendamento de práticas, posições e valores, três dimensões de análise, de modo que se cubram pontos importantes no dito e nas entrelinhas do dito. Fairclough (1994; 1995; 1999 e 2001) intitula esses momentos de três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. A dimensão do texto destaca evidências que compõem os elementos léxico-discursivos que constituem o fazer linguístico do objeto analisado; a prática discursiva se preocupa com a produção, distribuição e consumo dos textos, além do modo como os aspectos que constituem o gênero o caracterizam como atividade sociocomunicativa ratificada. Há que considerar, ainda na prática discursiva, o modo como os elementos são produzidos nos questionários: a quem é destinado, com que propósito se faz, como possível de ser recebido. Já a prática social, dimensão significativa para a observação do contexto em que se produzem os questionários, tem a preocupação de resgatar os movimentos discursivos que são perceptíveis na construção do gênero analisado face à realidade social. Por meio da análise, nesse viés, também se destacam as ideologias que interpelam os sujeitos na construção dos eventos. Nesse caso, o questionário é visto como um evento discursivo que se mostra como uma formulação conduzida pelo dizer

autorizado dos professores. Na análise do dizer autorizado, revelam-se indícios de discursos que reafirmam o professor como uma subjetividade em eterna construção, repleta de dissimilaridades, mas preocupado com o seu dizer-autor como um agrupamento do repetível, o igual e o diferente nas/pelas instituições, para a sociedade.

Nesse movimento do desvendar, verifico que há evidências linguísticas nos questionários dos professores que indicam formulações a serem mais detalhadamente descritas, interpretadas e analisadas. Vale destacar também aspectos da prática discursiva que constituem o gênero questionário semi-estruturado respondido pelos professores, já que o dizer nesse caso é provocado e revela uma prática social apoiada no interdiscurso.

Em primeiro lugar, as evidências linguísticas sustentam um repetível e o ressignificado sobre as práticas que cercam o idioma e o ensino. Essas evidências se concentram no nível das escolhas lexicais, do vocabulário, no modo como frases são construídas, no modo como as pessoas do discurso se fazem para conceituar ou descrever preceitos e práticas sobre o ensinar Português.

Em segundo lugar, observo que o gênero questionário semi-estruturado respondido parte de um lugar (o meu, de analista), como mestre, que questiona sobre conceitos e práticas seguidas pelos professores, pois acredito que, em muito, no processo de identificação do questionário como origem da pesquisa revela meu dizer e a minha posição que, por sua vez, influencia os professores em suas respostas. Deve-se levar em conta, portanto, que a audiência preocupa-se em responder adotando fontes, origens, ainda que não diretamente citadas, para o seu dizer, como gramáticas os PCN, o aprendizado na universidade sobre os conceitos, etc.

Por fim, destaca-se o desvendamento de posições que revezam, se misturam e se revelam no dito: nesse processo, o olhar do analista se concentra em desvendar convenções, valores, práticas e ideologias que interpelam os dizeres dos professores, atravessados pela memória discursiva do idioma adotado e ressignificado no território colonizado (conforme descrito no capítulo teórico), como o nosso, repleto de conduções e apropriações no interdiscurso.

Esses três momentos ou instâncias descritos, imbricados, compõem o processo de interpretação na análise. É importante lembrar que um ou outro momento se destaca, de acordo com a temática analisada, do desvendamento das tomadas de posição, valores e conceituações já por si opacas usadas pelos professores.

### 3.4.1.3 A paráfrase

Percebeu-se a paráfrase como o principal mecanismo que sustenta o dizer dos professores sobre sua profissão. Na esfera da investigação do repetível, é relevante usar a abordagem da *análise do discurso*, que considera a repetição como indício para os atos que indicam tomada de posição, por vezes pelo mesmo, e algumas vezes pelo diferente.

Nos gestos de interpretação dos dizeres dos professores, procura-se compreender como se dá o cruzamento do fazer sobre o ensino, sobre as práticas e a história, ou seja, sobre as decisões sobre o idioma, sobre o oficial e o praticado extraoficialmente. Na verdade, procura-se “escutar” a presença do não dito no que é dito (ORLANDI, 1998, p. 10) paráfrase e polissemia.

Assim sendo, admite-se, no processo de interpretação do dizer dos professores, o espaço entre o estabilizado e o não estabilizado. Essa condição explica-se a partir dos mecanismos de apropriação que os professores vão admitindo e utilizando em escolhas discursivas. Orlandi (1998) alerta que é perfeitamente admissível o “pedagogicamente higienizado” e o movimento indeciso nos dizeres e nas interpretações. Designando esse espaço como o lugar da “falha”, a autora lembra que há sempre o “outro” no dizer, por isso os equívocos. Esses pontos de deriva se sustentam entre pontos de ligação, identificação e transferência entre o dizer e o interpretar. No agrupamento de dizeres dos professores, admite-se, portanto, deslizamentos de sentido, pois há elementos opostos nas memórias que atuam na formação do jogo que se dá entre a unidade e a fragmentação.

Portanto, na análise, compreende-se o novo como o ressignificar dizeres e o repetível como um formulável que carrega a história, as memórias discursivas em que se estruturam, quando elementos sobre a língua e o ensinar a língua são acionados no dizer do professor, os objetivos do ensino, as possíveis acepções que recebem as designações metalinguísticas como gramática, letramento, norma, regra. É aí que se dá a ligação das escolhas históricas selecionadas para constituir a parte teórica desta tese e a relação entre esses aspectos e os questionários respondidos. Os eventos históricos narrados procuram estabelecer ligações entre o que é dito, o que é formulado e o que é repetido nos relatos dos professores ao responderem o questionário em seu dizer autorizado sobre a instituição ensino, seus valores e suas práticas.

Na esfera do repetível, apontam-se as categorias sugeridas por Serrani- Infante(2001) no estudo das ressonâncias discursivas. Utilizam-se esses movimentos parafrásticos para o tratamento interpretativo dos dados, a fim de desvelar em que condições operam as formações discursivas que interpelam os professores pesquisados:

- Repetição de itens lexicais (da mesma família de palavras);
- Repetição de itens lexicais apresentados nos discursos como semanticamente diferentes;
- Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
- Modos de enunciar no discurso.

No tratamento das repetições, optou-se por escolhas lexicais que indicavam referências sobre o bom e o mau professor de Português, as formas de entendimento de *letramento* e as concepções de *gramática* e de *norma*. Desse modo, a prática do dizer sobre os conceitos indica as formas do dizer, ampliando a percepção do como se diz na esfera do novo e do repetível, e do ressignificado.

Optou-se também por comparar tanto os itens lexicais que se apresentavam a partir de uma visão equivalente sobre os aspectos abordados nos questionários quanto os itens

que se apresentavam em visões semanticamente diferentes no tratamento do mesmo assunto.

Vale considerar que, nos questionários, a paráfrase foi um mecanismo bastante usado para responder sobre o que “se pediu”: os professores pesquisados valiam-se de fontes acadêmicas ou de domínio comum para apresentar, com algumas modificações, a “sua” visão sobre determinados conceitos e práticas que envolvem o ensino.

#### **3.4.1.4 Transitividade e nominalização: aspectos da gramática funcional como abordagem analítica**

Também para o exame das representações do professor-mosaico na dimensão textual, escolheu-se a gramática funcional de Halliday (1988), uma forma descritiva de gramática que possibilita desvendar o uso de linguagem e o efeito de escolhas linguísticas. A partir dela, entende-se de forma mais esclarecida que a linguagem se dá como um sistema de opções que não se faz aleatoriamente. Reelaborando essa visão, entendo que há momentos em que a rede de escolhas linguísticas e sociais acontece de modo a prevalecer o que condiz com as representações que o professor de Português carrega, ou seja, o que ele acredita como descritivo de suas práticas e de seus valores. Nesse ponto, o aporte científico hallidiano torna-se útil como forma de desvendamento lingüístico das ocorrências em que se projetam valores e práticas dos professores.

Na realidade, esses valores e essas práticas nem sempre apresentam a origem completamente nas posições do professor, são de uma realidade linguística das políticas vigentes; mas ele toma pra si, se apropria deles e os dissemina. Postula-se que essas escolhas se dão de modo tanto consciente quanto inconsciente na constituição da identidade. Nesse ínterim, os sentidos se constituem pela escolha de conjuntos disponíveis sistematicamente na língua. Portanto, há uma ligação entre a realidade social, a memória e a(s) formação(ões) ideológica(s), bem como a forma linguística e o modo como essas formas operam.

A gramática funcional de Halliday (1988) apresenta modos de realizações do social no linguístico. Por ela, cumpre-se:<sup>23</sup>

A visão de que o texto cumpre uma metafunção ideacional, que está ligada às nossas representações genéricas do mundo, nossa experiência que podem ser objeto de construção, reconstrução e divulgação de ideias.

A visão de que o texto também cumpre uma metafunção interpessoal, mediante a qual se constitui/estabelece a interação social entre os participantes no discurso, no caso, entre entrevistador e professor que responde os questionários. Nesse sentido, enfatiza-se que os questionários são respondidos como vozes que se encarregam de apresentar ao entrevistador/interpretante a sua visão sobre o ser/fazer dar aulas de Português.

A visão de que o texto é organizado a partir das outras duas funções citadas acima. Desse modo, o evento discursivo, ou gênero questionário respondido sobre práticas, conceitos e valores do professor de Português se constitui a partir de um fazer político, permeado por fragmentos de teorias, do discurso científico e, por vezes, simplesmente aborda o que “os colegas abordam”, sendo respondido por vezes em grupos ou a partir de consultas, com as opiniões com as quais concordam.

Para a tese, escolheram-se dois pontos que chamam atenção na visão funcional para abordagem aos elementos linguísticos: a transitividade e a transformação. A transitividade, conforme a visão hallidyana, relaciona-se ao componente ideacional da linguagem, refere-se à atividade (ação) em si em termos conceituais, bem como às entidades (ou agenciamento) e às ações presentes nos textos. A transformação, que se relaciona ao componente textual da linguagem e esta ligada à presença de nominalizações e de apassivações na construção textual.

Interessa-me o uso de *nominalizações* como componente importante de paráfrase que, através da transformação sintática, realiza uma forma de escrita em que se destaca organização morfossintática da oração sujeito-verbo e complemento, seguindo certos privilégios de transformação. Nesse processo, o verbo se transforma em substantivo, e, por vezes, assume a condição de sujeito, travestindo a ação/processo de nome,

---

<sup>23</sup> Os aspectos de visão da linguagem funcional, como sistema sociosemiótico, também são abordados em minha dissertação de mestrado.

naturalizando, dessa forma, a opção pelo estilo indireto e impessoal, com o apagamento de “atores” e “afetados” na ação. Na verdade, assumiram a condição de grupos nominais para não marcar diretamente o efeito de uma proposição nem destacar, entre outros, o aspecto ideológico subjacente à proposição; apaga certos elementos e, ao mesmo tempo, destaca outros.

Fowler (1999) explica que a análise sintática tem em vista a posição e a frequência de elementos na frase. Se a sintaxe possibilita formas de construções alternativas de frases, é normal que diferentes elementos sejam privilegiados, de acordo com o destaque que valores recebem ou não na frase.

Para Fowler (1999), além de permitir o apagamento de participantes nas ações, a nominalização admite omissões de indicação de tempo e modalidade, tendo em vista a autenticidade e a desejabilidade de adequar o texto a quem o lê. Particularmente, a nominalização gera um movimento de reificação, pois processos e qualidades assumem *status* de coisas nos dizeres enunciados; com isso, tornam-se impessoais, inanimados, ignorando participantes e, especificamente, o agente da ação. Van Dijk (1998) sustenta que a nominalização tende a encobrir identidades dos agentes, cumpre o papel de não ênfase ou omissão do agenciamento, omitindo responsabilidades de sujeitos ligados aos processos.

A abordagem da transitividade expressa a função experimental na construção dos sentidos. Isso significa que o sistema de transitividade constroi o mundo da experiência em conjuntos de tipos de processos. Para Fowler (1999), a análise da transitividade dos textos significa perceber como a oração é usada para analisar eventos e situações. Na verdade, consiste, no plano linguístico, em comparar o mesmo evento de modos diferentes. A análise da transitividade marca evidência à representação de experiências na construção sujeito-verbo-complemento. Isso significa que a construção sintática pode marcar a historicidade através de evidências a (ou não) determinados eventos. Consequentemente, é possível, nesse viés analítico, verificar o destaque à regra e ao fato linguístico e o modo como isso acontece nos textos. Aliás, na análise da condução dos elementos linguísticos, é possível desvelar de que modo as ideologias de destaque à regra (ao discurso da ordem da lei) e do fato linguístico (o aporte do viés científicos)

confluem ou conflitam. Citando Fowler (1999, p. 76), afirmo em um trabalho anterior<sup>24</sup> que a percepção da transitividade abrange a observação dos eventos na frase, apontando ideologicamente a escolha subjacente a essas construções. Na comparação de eventos, marcam-se evidências nas orações, se estas acontecem em destaque à ação, ao grupo nominal responsável ou às circunstâncias que marcam os fatos citados no mundo linguístico e sua ligação com o mundo social. Com base na interpretação das funções típicas de classes de sintagmas e grupos, Halliday (1988) apresenta os processos típicos que constituem a transitividade. São eles:

- **Processos materiais de apresentação ou processos do fazer.** Consistem na consideração de participantes particulares — um ator (aquele que executa a ação) e uma meta (processo a que se dirige ou aquele que “sofre” a ação). A representação dos processos materiais se dá com a noção de que “uma entidade realiza (faz) algo que pode ser feito por outra” (HALLIDAY, 1988, p. 112). Desse modo, as escolhas transcorrem como efeitos de sentidos que ora reproduzem, ora ressignificam a política linguística do fato e da regra no idioma e no trabalho de ensino deste no espaço brasileiro.
- **Processos mentais ou processos do sentir, perceber, intuir.** Para Halliday (1988, p. 107), os verbos que representam esses processos denotam “sentimento”, “pensamento” e o “parecer”. Indicam um estado de coisas que se relaciona às condições da percepção sobre algo. Muitas vezes, os professores se utilizam desses processos, utilizando-se do “acreditar”, “achar”, etc. Essa categoria transforma-se em duas subcategorias, citadas por Halliday, como categorias de *percepção*, com os verbos ver, ouvir, etc., e as categorias de *cognição*, com o uso do “pensar”, “conhecer/saber”, “entender”, etc.
- **Processos relacionais ou processos de essência, estado.** Fowler (1999, p. 73) apresenta esses processos como processos de “estado”. Chama atenção que essas formas de construção sustentam juízo de valor, constatação ou opinião sobre algo. Os professores frequentemente fazem uso dessa forma de construção. São três tipos de processos que se encaixam nessa forma de construção: processo intensivo,

---

<sup>24</sup> BIAVATI, 2001.

processo em que *X é/está A*; processo circunstancial: *X está em A*; processo possessivo: *X tem A*.

Interessa observar como os eventos se apresentam organizados sintaticamente e, conforme Hodge, Fowler, Trew e Kress (1979, p. 199), observar essa organização implica observar os efeitos de sentido constituídos a partir destas circunstâncias:

- A ação afeta uma ou mais entidades?
- A ação produz uma nova entidade?
- A ação é executada pelo agente ou é configurada nela própria?
- A ação é iniciada por um ator ou por outro participante?

Assim, é importante observar esses elementos, pois indicam tomadas de posição que se constituem tendo em vista direções ao que é descrito pelos professores. A observação desses aspectos desvenda o modo como os professores sustentam na materialidade seus conceitos, suas práticas e seus valores dentro do espaço discursivo de representar sua profissão, seus objetivos, suas atitudes positivas e negativas dentro da política linguística disseminada sobre *norma, erro, gramática e letramento*.

Por fim, outro aspecto considerado na análise qualitativa é o modo de enunciar o discurso, chamado de *modalidade* por Halliday (1988) com o uso da primeira ou da terceira pessoa. O modo de enunciar usado pelos professores ao responder às questões propostas pode ser interpretado como forma de aproximação e distanciamento no que se refere à tomada de posição a respeito do que lhes foi questionado. As inserções ou exclusões do “eu” no discurso indicam tomada de posição sobre algo que é constituído numa política linguística (estatal e/ou científica) sobre os conceitos investigados no questionário. O uso do “nós” no enunciado ou da primeira pessoa do plural, segundo Maingueneau (2008, p. 127), não é efetivamente uma coleção de eu: para ele, “é um eu expandido”, que fortalece uma visão de coletividade sobre as concepções sustentadas pelos professores, “difusa”, e que fortalece uma visão genérica sobre o assunto. Assim, o “eu” é uma forma de inscrição a assumir-se como “dono” do que é dito. Indica o

assumir responsabilidade pelo que se diz, um posicionamento que, necessariamente não se faz seguro sobre o que se diz.

Com base nessas variáveis, foi possível indicar tópicos para problematização específicos e relativos aos dizeres dos professores nos questionários (reincidência de palavras, tratamento temático das questões). Apresenta-se a seguir o roteiro temático que compôs a análise qualitativa apresentada no presente texto.

- **Representações do ato de ensinar Português:** Apreendidas nas respostas enunciadas nas questões “O que é ensinar Português?”; “Como você descreveria os objetivos específicos do professor de Português em sala de aula?”.
- **Representações de quem ensina Português:** Apreendidas nas respostas enunciadas e discutidas na questão “O que é um mau professor de Português?”.
- **Representações do objeto de ensino:** Apreendidas nas respostas enunciadas nas questões “Liste, em ordem crescente, os conteúdos que você considera mais importantes nas suas atividades em sala de aula (ex: atividades de escrita, estudos gramaticais, atividades de leitura, atividades de interpretação, trabalho com textos literários, trabalho com gêneros variados). Em seguida, comente sua resposta
- **Representações de práticas de erro em relação à língua e à profissão:** Abrangem semanticamente as construções que são negadas como inerentes à (“boa”) prática da/na profissão.”; “O que é um erro de Português? Dê exemplo(s) de erro(s) de Português e comente-o(s)”.
- **Representações do ponto de partida para o trabalho com a língua como objeto de ensino:** Dizem respeito à análise do conjunto de respostas enunciadas em “Norma e gramática podem ser conceitos equivalentes? Explique-os”.
- **Representações do ponto de chegada na profissão (objetivo último na prática com os conteúdos):** Indicam as respostas apreendidas sobre como se conceitua *letramento* e a repercussões desse conceito no ensino. Vale lembrar que, ao pedir que os professores conceituassem letramento, destacou-se esse processo como

objetivo final que se quer atingir no ensino de língua materna.

- **Representações dos professores sobre a política estatal para o ensino:** Enunciadas em “Qual é sua opinião sobre os PCN de Língua Portuguesa?” e dos objetivos pessoais para o ensino, presentes em “Como você descreveria os objetivos específicos do professor de Português em sala de aula?”.

Ao investigar as representações, entende-se que elas se constituem e se apresentam como um conteúdo apreendido pelo sentido ou pela memória: indicam imagens que se revelam entre os indivíduos nas práticas institucionais. São imagens que atuam no nível simbólico, de modo que os professores, ao conceituar, ao listar, ao diferenciar os conceitos por eles seguidos e as atividades por eles desenvolvidas, demonstram atitudes, práticas e valores consensuais no nível discursivo. Nesse sentido, identificam-se as características da identidade do professor, a partir do seu dizer. As práticas atuam no nível do que se aceita, reivindica ou elege como correto ou não na profissão de “ensinar Português”. Desse modo, lembra-se que as representações se apresentam como modos de identificação através dos quais se retratam os valores dos professores e as atividades inculcadas e sustentadas por eles, ao mesmo tempo, como consenso. Indicam também as ressonâncias discursivas, ou seja, os indícios do ser-mosaico se apresentam por meio dos dizeres investigados na análise.

Há que considerar as representações no movimento discursivo, pois, para Fairclough (1995a, p. 44), as representações são construções “encaixadas em forma de uso da linguagem naturalizadas e apresentadas como senso comum”. A representação relaciona-se com a construção simbólica, já que confere funções genéricas ao mundo e à divulgação de ideias.

As representações indicadas pelos professores são naturalizadas através do consenso e obedecem a ordens sociais como um conjunto de regras. Indicam formações discursivas no exercício do poder como consenso, pois se verá uma ampla variedade de respostas calcadas na avaliação de um consenso determinante, mesmo que esses professores tenham tido sua formação há mais de dez anos ou há menos de dez anos.

### **3.5 Análise dos dados**

A seguir, apresentam-se os tópicos temáticos mediante os quais se desenvolveu a análise e, em seguida, a análise propriamente dita.

#### **3.5.1 Representações do ato de ensinar Português para o professor-mosaico**

Na resposta à pergunta “Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?”, chamou a atenção o emprego dos verbos, na maioria no infinitivo. Os verbos mais utilizados pelos professores foram “detectar”, “moldar”, “preparar”, “incutir”, “transmitir”, “aperfeiçoar” (4 ocorrências) e “preparar”, que se colocam como ações a ser cumpridas na constituição do ensinar. O uso desses verbos/processos reflete o querer-dizer do professor sobre investigar e mudar comportamentos dos alunos em relação ao uso da língua. “Ensinar”, portanto, representa um ato de interferência dos professores nas atitudes/valores dos alunos. Na construção transitiva, o verbo “moldar”, especialmente, estabelece a condição de que o aprendiz se torna passível da formatação de comportamentos diante da língua, gerenciados pelo professor em sua ação de “realizar algo”, ou “modificar alguém” ativamente, na missão de “condutor” da linguagem do aluno. Essa postura denota o dizer autorizado que se reconhece como o que atua sobre a formação do aluno.

Referendam também essa postura expressões verbais que indicam uma ordem transitiva direta, em caráter de modificação dos sujeitos, no caso, os alunos, com ações materiais e cognitivas, tais como: “dar condições” (2 ocorrências), que se apresenta como sinônimo de conduzir; “fornecer” (2 ocorrências), “levar a” (4 ocorrências); “contribuir”; “despertar”; “oferecer” (4 ocorrências), “aprimorar”; “capacitar” (2 ocorrências). Numa escala de valores, tais verbos reafirmam a forma ativa de mudança de atitude dos alunos, no sentido de proporcionar-lhes elementos para o tratamento linguístico no modo como se comunicam. Assim, os efeitos de sentido que se entrecruzam na caracterização de ensinar se revelam numa posição em que professor atua na ordem de produzir efeitos de mudança e aperfeiçoamento. Ao mesmo tempo, há um jogo em que,

na ordem do simbólico, as ações se filiam a relações históricas do fazer pedagógico de alterações de postura do aluno ao aprender Português.

Elementos verbais semelhantes também indicam a ação de intervenção dos professores: “transmitir” (5 ocorrências), “mostrar” (4 ocorrências), “desenvolver”, “fazer com que”, “orientar” e “tornar”. A função de mediação do professor identificada por professores também aparece em ações sobre a língua, no uso de expressões como “proporcionar” (4 ocorrências), “possibilitar” (2 ocorrências), “garantir acesso”, “compartilhar” e o neologismo “oportunizar” (2 ocorrências).

Por um lado, reafirma-se, nesse sentido, o papel do professor-mosaico de regulador do dizer, principalmente através dos verbos “incutir” e “moldar”. O modo de dizer dos professores, interpelado por ideologias de poder do professor, remete ao modo de construção em que o “agir sobre” é uma ação recorrentemente relatada por professores. Ao mesmo tempo, há o apagamento de direções que destacam o papel ativo do aluno. Essas formas de construção remetem à ilusão de que o professor toma para si a função de que ele é a única origem do dizer na escola, atribuindo a si uma responsabilidade de conduzir o dizer do aluno, como se essa fosse a única forma de fazer isso socialmente. Pelo uso dos verbos, o professor toma para si esse papel, na consciência explícita do seu dizer autorizado. Ao mesmo tempo, há o uso de “orientar” e “despertar”, o que indica essa forma ativa de atuação na formação do aluno, mas, numa escala de valores, sustenta uma proposição que os sentidos se estabilizam completamente através não da atuação reguladora e coercitiva, mas do reconhecimento da alteridade desse. É o que se vê no questionário 1:

Questionário 01: É ensinar ao aluno a conhecer as diferentes formas de uso da língua, e levá-lo a conhecer e ensiná-lo a usá-la (*sic*) nas diferentes fases [...].

Utilizaram-se também outras expressões verbais que indicam as práticas que o professor atribui a si, no seu papel. Tais expressões apresentam um efeito de sentido genérico, isto é, ações inespecíficas na busca de mudança de atitude do aluno, levando-o ao uso do idioma nas duas formas privilegiadas: a do discurso científico e a do discurso jurídico, na ordem da “regra”, no uso do idioma. Assim, processos materiais como “trabalhar” (2 ocorrências), “formar” (2 ocorrências) são processos materiais, que tomam contornos

metafóricos como em “conscientizar”, “evidenciar”, “estar participando da formação”, “privilegiar a vivência”, “adequar métodos”, “desenvolver capacidade”, “favorecer o campo de interpretação”, “oferecer estratégias”, expressões verbais usadas na descrição de “o que é ensinar Português”. As formações discursivas que atravessam esses dizeres indicam o ato de ensinar Português marcado por difusão e condução de valores, como mostrar o que é hegemônico e mais aceito socialmente.

Em maior ou em menor grau, o uso verbal representa, como forma de transitividade, o professor como sujeito da ação e o aluno como recebedor dos processos. Indica a repetição de construções que funcionam parafrasticamente. Nesse sentido, aparecem expressões do tipo “oferecer estratégias”, que remetem à legitimação do ensinar como um conjunto de práticas originadas do professor, que são direcionadas ao aluno. Por outro lado, as outras expressões verbais indicam a presença dos processos cognitivos, e não materiais na atuação do professor em relação ao aluno. Isso significa que os processos cognitivos marcam a presença de ações abstratas do professor “atuando sobre” ou relatando a intenção de modificar o comportamento do aluno nas práticas e no conteúdo da disciplina de Português. Essa forma de ação indica, até certo ponto, que não são esclarecidas que ações materiais representam “ensinar Português”, de modo concreto.

Em relação a “ensinar o quê”, os professores se concentraram em indicar — desde o trabalho com conteúdos como gramática e a norma padrão até o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emotivas do aluno. Apresentam-se exemplos:

Questionário 58: ...adequar níveis escolares, realidades sociais, buscando sempre a evolução do educando...

Questionário 72: É formar um cidadão crítico e inserí-lo (*sic*) na sociedade.

Questionário 72: Na minha opinião, ensinar Língua Portuguesa é proporcionar ao falante reflexões sobre a estrutura e o funcionamento dela...

Questionário 77: Ensinar Língua Portuguesa é proporcionar aos alunos o acesso a

(*sic*) língua padrão, ajudando-os na produção do texto oral e escrito.

Embora tivessem respondido que ensinar gramática é uma das atividades menos importantes (veja-se o conjunto de conteúdos mais importantes, listados em ordem crescente nas atividades de sala de aula; nesse conjunto, a gramática é listada em último lugar de importância) nas condições do ensinar, os professores sustentaram, em sua maioria, que *gramática* relaciona-se à norma padrão. Reafirmaram o seu trabalho voltado, muitas vezes, para a língua perfeita através do “certo ou errado” ou com a gramática. Utilizaram até a marcação de primeira pessoa (veja-se acima o trecho do questionário 72) para referendar o seu dizer — o que deixa escapar a consciência de que esse dizer pode não ser a opinião dos demais professores sobre o seu ofício. Portanto, ensinar Língua Portuguesa se revela um ato que indica difusão de valores que se prendem ao regramento, e repleto de dúvidas, mas ao mesmo tempo carente de ações concretas que relatam a atuação do professor. Assim, fica a dúvida: ensinar “a boa língua” seria ensinar a gramática? Nesse sentido, o ato de ensinar revela-se fragmentado e multifacetado, como se pode ver nestes exemplos:

Questionário 12: ...é contribuir para a formação do aluno, aprimorando seus conhecimentos gramaticais (*sic*).

Questionário 23: ...utilizar a norma culta na produção escrita, demonstrando ter apreendido o que lhe foi ensinado (aplicação da gramática).

Questionário 62: ...levar o (*sic*) aluno a importância do bem falar, escrever e interpretar.

Questionário 75: Mostrar o que é certo de acordo com a gramática normativa e o que (*sic*) popular.

Observou-se que, embora tivessem atribuído à gramática o último lugar em importância como atividade do ensino (GRÁF. 11A, 11B, 11C, 11D e 11E), os professores, como se vê nos trechos acima, conferiram à gramática uma forma de referência de trabalho para com os alunos em sua atividade de “aprimoramento” pessoal no lidar com a língua

portuguesa. Credita-se ainda à gramática a noção de “certo”, o que deixa escapar o sentido de que as outras formas alheias a ela seriam erradas. Elaborando reflexões sobre esses dizeres a partir da visão de Serrani- Infante, percebe-se mais uma vez aí, a ressonância discursiva do trabalho com a regra como importante na atividade de ensino. No questionário 51, chama atenção o uso do verbo “dominar”:

Questionário 51: É tornar o indivíduo capaz de dominar a sua própria língua.

O uso do verbo “dominar” toma contornos de ênfase à língua como algo, em sua historicidade, passível de ser dominado, como atitude de dar força à regra. Assim, saber regras significa “saber a língua” em uma perspectiva da regra como “ciência régia”, e da língua (sistema), como passível de domínio através da regra. Na verdade, a hipótese é que “dominar a língua” significa dominar o uso padrão da linguagem. Desse modo, o uso padrão, forma metonímica do idioma, é tomado como o todo do idioma. Nessas condições, resvala o efeito de sentido que reafirma o padrão como única forma possível de se ensinar e aprender o idioma frisado pelo professor.

Já nos questionários 56 e 57, a proposta do verbo “dominar” é um pouco diferente:

Questionário 56: Devemos procurar dominar as modalidades linguísticas.

Questionário 57: Ensinar a nossa língua, o nosso idioma é mostrar que precisamos aperfeiçoar o que já sabemos para dominarmos as diferentes modalidades linguísticas e saber usar a língua de acordo com a inter-relação contextual.

A transitividade do verbo “dominar” aqui permite perceber o objeto mais restritivo: “as (diferentes) modalidades linguísticas”. O uso do “dominar”, em outras palavras, deixa escapar que as funções de domínio (tomar para si um uso com proficiência) não se fazem somente pelo idioma, mas pela separação de suas facetas nas chamadas “modalidades”. Observa-se o uso de uma terminologia (em discurso científico) como forma de paráfrase ao que se deseja do professor. Isso remete à existência de conflito/confronto entre o idioma e as suas formas de uso pelos falantes.

Houve professores que revelaram acreditar que o ato de ensinar liga-se à função de esclarecer a política da língua e o seu papel totalizante na constituição da nação. Apresentam-se as seguintes respostas nesse sentido:

Questionário 45: Por meio da Língua Portuguesa, evidencia (*sic*) os valores pátrios, a unidade nacional e o orgulho de ser brasileiro. “Minha Pátria é Minha Língua”.

Questionário 49: ...incutir na cabeça e no coração do aluno um alto sentimento patriótico, pois valorizar a língua materna é uma maneira singular de demonstração de amor à nação brasileira.

Essa forma de uso em “demonstrar amor à nação” mostra a busca de uma constituição e reafirmação de representação da nacionalidade pelo trabalho com o idioma. Há tons nacionalistas nessas respostas do professor, através de um discurso autoritário, pois reafirma, na historicidade, o acontecimento do evento discursivo idioma com algo patriótico, cujo papel do professor se faz na sustentação, pelos processos relacionais (do verbo ser e ter), os elementos “orgulho e amor”. O processo cognitivo “incutir” deixa escapar, mais uma vez, a representação e a ilusão de que o professor tem controle sobre todos os aspectos na instituição ensino. Em relação ao “valorizar a língua materna”, percebe-se que esse dizer sustenta uma prática discursiva, cujas marcas e intenções no processo de identificação do professor se faz como a representação do conservacionismo do idioma e da proximidade com a origem, no caso, lusitana, em uma prática política que ressalta “o patriótico”. Por outro lado, sustenta-se a intenção de mostrar as diferentes formas de linguagem, como se vê no questionário número 02:

Questionário 02: É ensinar de forma prazerosa as diferentes formas de comunicação, privilegiando a vivência do aluno, e levando a ter segurança nas situações de comunicação e a ser bem aceito na sociedade.

O “ser bem aceito na sociedade” retoma a construção habitual de valores que sustentam o idioma como forma de “manter a ordem do igual”, no discurso apoiado na ordem da lei.

A partir do relatado acima, percebe-se que, por um lado, nos questionários 56 e 02 preocupa-se com o apresentar os fatos linguísticos, sem relatar o privilégio a uma ou a outra forma e sim às “modalidades”; já em 45, 49 e 57, os dizeres que deixam escapar sentidos de tratamento à regra aparecem em “aperfeiçoar o que sabemos”, evidenciar “valores”, “incutir valores”.

O questionário 49 ainda apresentou esta reflexão sobre o uso dos estrangeirismos ao se manifestar sobre o ensino de Língua Portuguesa:

Questionário 49: O uso frequente de estrangeirismos, principalmente quando a Língua Portuguesa tem o termo equivalente, é prova patente da falta de senso nacionalista.

A “falta de senso nacionalista”, nesse questionário, remete à ideia disseminada de que o professor representa também o papel de “defensor da língua”, em postura de legitimação do seu aparente poder de atuação como tal. Nesse sentido, a ilusão do controle sobre a língua é evidente.

Houve as respostas que não se construíram necessariamente com ações, mas com nominalizações, substantivos “aprimoramento”, “trabalho” e “estudo”:

Questionário 46: É o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e a ampliação dos mesmos. É a valorização da própria língua.

Questionário 46: Trabalho árduo, mas que satisfaz.

Questionário 69: É o estudo dinâmico e diversificado tanto da leitura como escrita (*sic*), combinação entre palavra e significados.

O uso da nominalização traz a ressonância segundo a qual o ato de ensinar/aprender deixa dúvidas quanto à sua origem: professor ou aluno? Ao se usar o substantivo, privilegia-se a ação, não os participantes nem o agenciamento dessa ação. Gera-se, assim, o efeito de sentido de que as ações e as possíveis consequências aos sujeitos são

vagas. Na estruturação sintática dessas ocorrências, fica a dúvida: o ato de ensinar se destaca como uma ação que pode partir do professor em direção ao aluno ou se o processo acontece num intercâmbio entre as partes envolvidas. Nesse ponto, revelam-se também as ações fragmentadas em sua origem e no modo como isso é relatado pelos entrevistados.

Muitos professores acreditam que em sua tarefa são responsáveis também pela inserção do aluno na vida social. Julgam-se detentores da língua como “voz da autoridade” através da representação a que se atribuem e comportam-se dessa forma ao redigirem as respostas aos questionários.

Questionário 09: Ensinar Língua Portuguesa é oferecer aos educandos a oportunidade de crescimento pessoal e social...

Questionário 33: Está nas suas mãos (*sic*) a projeção do aluno no seu universo linguístico e social...

Questionário 62: ...privilegiando a vivência do aluno e levando-o a ter segurança nas situações de comunicação e a ser bem aceito na sociedade.

Quanto aos objetivos específicos do professor de Português em sala de aula, em muito as respostas se parecem às dadas à questão “Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?”. Chama atenção a resposta dada no questionário número 80:

Questionário 80: Ensinar a ler, escrever e interpretar, colocar a gramática a serviço da interlocução. Cuidar da morfologia e da ortografia.

O verbo “cuidar” remete ao efeito de sentido que indica uma situação de cunho “missionário”, de ação de atuação de proteção sobre outrem ou algo. Isso remete ao caráter quase religioso que o professor deixa escapar no seu discurso. A ele cabe o papel de propiciar maneiras mais acessíveis de acesso ao conhecimento.

Questionário 67: O professor deve ser mediador dos conhecimentos de formas mais fáceis para os alunos.

O verbo modalizador “dever” indica o caráter de obrigação que o professor deixa escapar na sua função de lidar com conhecimentos, em seu papel de mediador. Essa postura ressoa a “missão” de obrigatoriedade que o professor deve carregar ao lidar com os alunos, na política linguística vigente. É o que se percebe no questionário 16, com o uso do “trabalhar de acordo com as normas exigidas”:

Questionário 16: Ensinar L. Portuguesa é detectar previamente o saber que os alunos têm e trabalhar com esse saber de acordo com as normas exigidas, moldando-os para aproximá-los do que é necessário e objetivo.

O “necessário e objetivo” seriam formas de adaptação aos usos, indicados para ser disseminados no fazer “ensinar Português”. Chama atenção também o advérbio “previamente”, que acompanha o processo cognitivo “detectar”: o uso desse complemento indica uma circunstância de antecipação a que o professor se atribui no movimento de ensinar. Aparece aí, mais uma vez, a materialidade da ilusão de controle da língua, pelo professor.

A política linguística praticada também aparece no questionário 73, com a menção aos gêneros, postulados nos Parâmetros Curriculares Nacionais como formas de ensino/aprendizagem de leitura e escrita em formas socialmente ratificadas:

Questionário 73: Ensinar Língua Portuguesa é transmitir os conhecimentos adquiridos possibilitando aos alunos reconhecer, interpretar e produzir diferentes gêneros e tipos textuais.

Essa forma parafrástica, que remete ao documento dos PCN, retoma os objetivos difundidos pelos professores (ver GRÁF. 10A, 10B, 10C, 10D) e reproduz dizeres do professor.

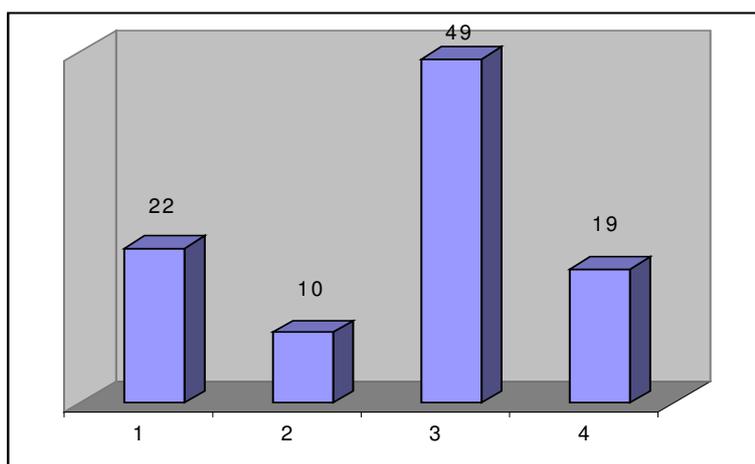


GRÁFICO 10A - O que é ensinar Português?

Legenda

1. Atitudes conhecimento geral
2. Atitudes relacionadas à ampliação do conhecimento
3. Atitudes relacionadas à ampliação do conhecimento linguísticos

Observa-se que, na interpretação dos dados, adotou-se o uso de uma terminologia (em discurso científico) como forma de paráfrase ao que se deseja do professor em relação ao aluno. Para melhor compreensão das respostas do professor, dividiram-se as respostas em três etapas, qualificando-as como formas/atitudes que representam para o professor ensinar a língua portuguesa. A seguir, a reprodução de dados escolhidos entre as respostas do público pesquisado.

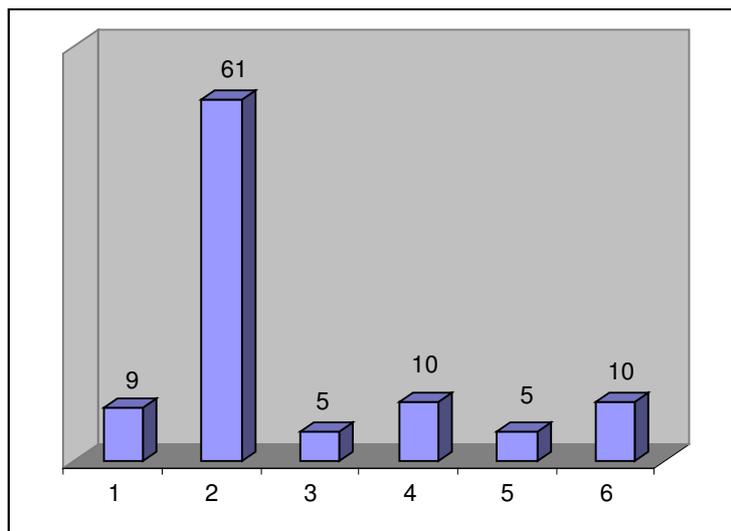


GRÁFICO 10B - O que é ensinar Português? - Atitudes de conhecimento geral

Legenda

1. Oferecer estratégias para o aluno explorar outros mundos.
2. Desenvolver uma consciência crítica no aluno.
3. Despertar o gosto do aluno pela leitura.
4. Expressar, transmitir ideias, sentimentos.
5. Proporcionar um crescimento pessoal do aluno.
6. Transmitir conhecimento.

As atitudes acima destacadas remetem a uma voz que enfatiza atitudes relacionadas a empregos de verbos cognitivos escolhidos dentre as respostas em geral como pontos de identificação que resumem o dizer dos professores: “desenvolver”, “conhecer” “despertar”, “expressar”, “proporcionar” e “transmitir”. Na verdade, o emprego desses verbos revela que essas atitudes pressupõem um agenciamento de processos que, necessariamente, expressam mais uma força de vontade que ações verdadeiramente concretas na mudança ou atuação em elementos que resultem em algo mensurável na construção e atuação sobre o aluno. Nesse sentido, as atitudes de conhecimento geral que expressam “ensinar Português” se fazem a partir de descrições habituais que não são necessariamente incisivas ou diretas: se dão através de um construto que se faz pela construção e manutenção da ordem de uma política linguística, de um sujeito ideal para o Estado, respeitador da ordem da lei pelo conhecimento “às regras” no fazer linguístico.

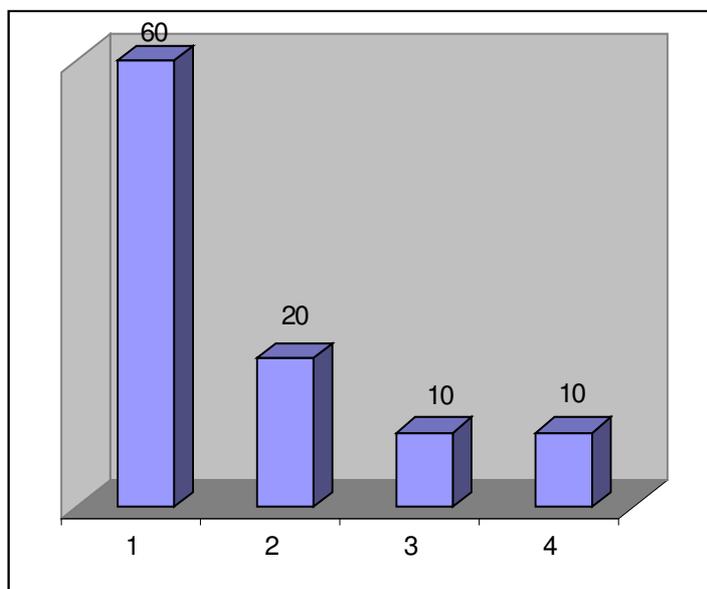


GRÁFICO 10C - O que é ensinar Português?  
Atitudes relacionadas à ampliação do conhecimento

Legenda

1. Aperfeiçoar a língua materna.
2. Escrever corretamente.
3. Aprimorar o conhecimento gramatical.
4. Proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer e dominar a língua culta.

A memória semântica dos termos “aperfeiçoar”, “aprimorar” e “proporcionar” remete a formas de processos que revelam sentidos de proximidade ao “mostrar e atuar”. Chama atenção o modo como se destaca o verbo “escrever”. Esse verbo aparece modificado pela circunstância de modo “corretamente”, revelando o que subjaz à ideia do papel do professor: para ele não basta ensinar a escrever, mas escrever com base no modelo de regras. Isso justifica o emprego do advérbio de modo “corretamente”.

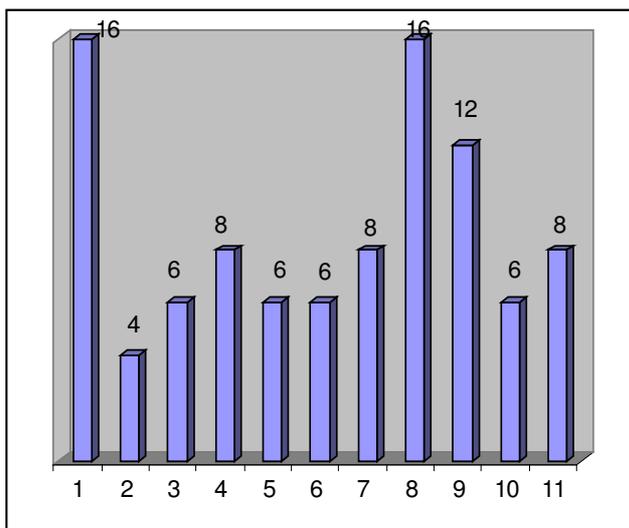


GRÁFICO 10D - O que é ensinar Português?  
Atitudes relacionadas à ampliação do conhecimento linguístico

Legenda

1. Mostrar como funciona a língua humana.
2. Trabalhar com a competência linguística do aluno.
3. Abrange mais do que passar conhecimento.
4. Dar oportunidade de transmitir e compreender a diversidade da escrita.
5. Ensinar a ler, interpretar, produzir textos.
6. Ensinar a ler o mundo utilizando o conhecimento da língua.
7. Expressar por meio da fala e escrita suas ideias e conhecimento.
8. Despertar a vontade de falar, expressar e escrever.
9. Desenvolver a capacidade de comunicar-se.
10. Conscientizar sobre a importância da língua portuguesa.

Percebe-se que os saberes relacionados à ampliação do conhecimento linguístico se fazem a partir do discurso científico de atenção ao fato linguístico ao destacar, por exemplo, o funcionamento da língua. Por outro lado, muito se destaca a preocupação com o regramento, como no caso da preocupação em “desenvolver a capacidade de comunicar-se” e “ensinar a ler o mundo utilizando o conhecimento da língua”. As nominalizações “competência”, “capacidade” e “importância” remetem a construções que destacam “atitudes a serem desenvolvidas pelo aluno”, mas que passam pela ação do professor sobre o aluno. Assim, o discurso polêmico subjaz às práticas do professores ao ser reproduzidas preocupações que o levam a destacar seu poder investido na promoção de atos que se expressam através de nominalizações, como “importância”, “capacidades” de uma política linguística que perdura, como se pode ver em “passar conhecimento”. Essa atitude, especialmente, destaca-se pela imprecisão já que reproduz o dizer “abrange mais que passar conhecimento”. Na verdade, o conjunto de ações e de nominalizações remetem a ações não necessariamente concretas

direcionadas à ampliação do conhecimento linguístico relatado. Desse modo, destaca-se a não linearidade e até certa imprecisão no modo como se apresentam os eventos relacionados ao ensino de Português.

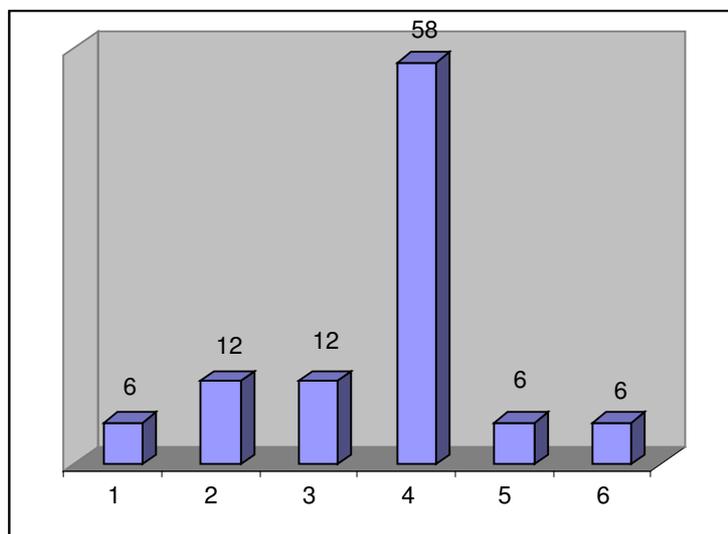


GRÁFICO 10E - O que é ensinar Português? - Outras atitudes

Legenda

1. Compartilhar o ensino específico.
2. Ajudar o aluno a construir e aperfeiçoar conhecimento.
3. Projetar o aluno no universo linguístico social.
4. Qualificar para a cidadania.
5. Conduzir o aluno a uma dimensão ampla fora da escola.
6. Adequar métodos de ensino.

Dos oitenta professores pesquisados, destacam-se respostas que chamo de *respostas de caráter linguístico-social*. Os verbos “projetar”, “qualificar”, “conduzir” remetem a atitudes de ação do professor em relação ao aluno. Essas ações descritas por professores marcam a eterna dualidade de ações: o professor age em direção ao aluno? Ambos agem na efetivação do ensinar/aprender? Os processos que caracterizam atos que descrevem o ensinar português são, é certo, mais de caráter cognitivo do que de cunho material. Assim, a flexibilização de ações do professor remete a uma prática discursiva que não se dá exclusivamente pela caracterização de ferramentas linguísticas para a efetivação de suas ações. Antes, ratifica a fragmentação pelo mote de ações que não são totalmente objetivas no tratamento de uma descrição do processo ensinar/aprender Português.

Vale destacar ainda que houve os que generalizam os objetivos dos professores não só de Português mas também das outras disciplinas:

Questionário 70: Os objetivos específicos de qualquer professor é (*sic*) levar o aluno a ler o mundo, discutindo, escrevendo, desenhando, pintando. Leva o aluno a assumir posições e atitudes para conseguir seus objetivos.

Percebe-se que o professor se apropria do discurso pedagógico, perpassado pelo discurso científico e pelo discurso autoritário, indicando efeitos de sentido em que, em seus atos, os dispositivos do professor se baseiam:

- na ideia de “ajuda” ao usuário da língua;
- na construção e na sustentação de um domínio técnico da língua;
- na obrigação de proporcionar o saber “regrado”, aquele aceito socialmente.

Através de elementos linguísticos, uma transitividade relacionada ao uso de processos cognitivos e de nominalizações, os professores se apresentam atitudes que esperam com as suas práticas de sala de aula. Essas atitudes são relacionadas tanto à capacitação do aluno em conhecimentos gerais, quanto aos conhecimentos linguísticos e os do âmbito social. Elas marcam uma prática discursiva do professor voltada para o regramento do aluno na prática social. Desse modo, há uma convergência parafrástica em relação ao discurso apresentado nos PCN sobre o que se espera do aprendiz ao final do ensino fundamental, no que diz respeito a comportamentos básicos (e não necessariamente específicos) em relação ao uso da Língua Portuguesa.

### **3.5.2 Representações de/sobre quem ensina Português**

Na investigação sobre os valores na profissão, perguntou-se aos professores “o que eles consideravam como mau professor de Português”, pois a partir da percepção de consensos, práticas e valores sobre o não aceito é que se traçam limites sobre o aceitável ou não aceitável dentro da profissão.

A questão “O que é um mau professor de Português?” indica modos de identificação através dos quais os professores de Português são convocados a caracterizar o ser

professor em sua posição contrária e o fazer do professor não condizentes com o que se espera de um professor de Português. Indica o silenciamento de posturas que, a princípio, seriam caracterizadas na prática de ensinar Português. Diz-se “a princípio”, porque se percebe que há práticas indicativas de posturas que tanto representam ensinar Português quanto caracterizam atos do “mau professor”. O primeiro elemento que compareceu quanto a uma prática não aceitável é o que adota uma postura de trabalho centrada na gramática:

Questionário 76: Considero péssimo o professor que fica centrado em gramática individualizada. É necessário trabalhar gramática, mas com contexto (textos diversos) entre outros.

Percebe-se atenção à recomendação ao trabalho com textos, atitude mencionada parafrasticamente aos PCN, como objeto de atenção no ensino.

O uso da primeira pessoa, perceptível em conjunto com a associação entre verbo e o qualificador “péssimo”, indica uma qualificação em que “a gramática individualizada” representa o foco de trabalho que não é desejável como prática para o professor. A gramática “individualizada” remete a efeitos de sentido que pressupõem negar o trabalho com estruturas gramaticais dissociadas de texto e/ou gêneros que expressam práticas de linguagem. Por outro lado, apresentada de maneira oposta, a expressão qualificadora restritiva “com contexto” denota a característica aceitável à forma de gramática com que se deve trabalhar, segundo o relato do(a) professor(a). A forma “gramática” apresenta-se como um item parafrástico citado pelos professores; no entanto, por vezes esse manual (ou esse conjunto de elementos teóricos) apresenta-se como um suporte institucional especificado pelo professor. A expressão modalizadora “é necessário” indica a preocupação de se fixar caminhos para o “bom professor”. Esse emprego denota dar corpo aos sentidos que direcionam para o bom trabalho, opondo-o ao “mau trabalho com a Língua Portuguesa”.

O questionário 77 também sustenta essa opinião, utilizando o verbo “separar”:

Questionário 77: ...separa a produção de textos dos estudos gramaticais e não valoriza a criatividade na produção de textos, priorizando os elementos gramaticais.

O uso do processo cognitivo “priorizar” salienta que a postura de trabalho em relação à gramática reivindica a ação de trabalho com esse instrumento não focalizado como atividade principal no ensino. O processo cognitivo “valorizar”, na construção sintática, condiz com uma estrutura lexical que enfatiza algo a ser buscado como importante. No caso da estrutura sintática negativa “não valoriza”, indica o direcionamento que não deve ser usado diante do aluno. Ao mesmo tempo, a designação “gramática” não aparece acompanhada de especificação (descritiva ou normativa), o que deixa escapar que tal objeto é considerado de uma só forma, ou seja, em seu caráter normativo. Esse questionário, diferentemente do 76, apresenta a expressão “estudos gramaticais” de modo que deixa escapar o efeito de sentido que o bom professor relaciona estudos gramaticais à produção de texto, ao mesmo tempo que, para o professor, o objeto gramática representa o instrumento através do qual emergem regras do Português padrão. Assim, as ações do “mau professor” indicam que o trabalho gramatical pressupõe não estar associado à abordagem com o texto.

Observa-se a resposta dada no questionário 65:

Questionário 65: O mau professor é aquele que segue os paradigmas tradicionais, ditando regras gramaticais, com atividades mecânicas e interpretações em que as respostas já estão prontas nos livros didáticos. Professores deste nível não formam alunos pensantes, mas decodificadores de regras.

“Seguir paradigmas tradicionais” associa-se, nesse ponto, à reprodução de conteúdos. O adjetivo “tradicionais” deixa escapar, como forma dicionarizada, que o “tradicional” se liga ao antigo, não sendo apoiado porque é qualificado assim. Isso remete ao fato de que, nesse dizer, o apego às regras representa o antigo, não apoiado e não indicado como prática de “bom professor” de Português. Também o entrevistado 65 aponta “ditando regras gramaticais” como negativo, já que, “com atividades mecânicas”, associa-se ao fato de “repassar conteúdo”, atividade apontada como ligada à atitude do “mau professor”.

De acordo com o observado nos questionários, percebe-se que a identidade do professor de Português se fixa em ações aceitáveis ou não. Essa identidade, a aceita, se fixa pelo dizer autorizado de ações do professor como “trabalhar textos” e “não priorizar elementos gramaticais”. A prioridade a elementos gramaticais se destaca como antigo, “tradicional”, algo a não ser praticado. Essa forma de opinião parece uma forma de elaboração parafrástica aos PCN, que também utiliza a expressão “tradicional”, caracterizando a gramática normativa. No documento, essa forma de gramática é postulada como forma não aceita, já que, nos dizeres dos PCN, os resultados obtidos com “gramática tradicional” não correspondem aos “usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes” (BRASIL, 1998, p. 29)

Desse modo, o tradicional, em referência ao dizer estabilizado como “antigo”, remete ao efeito de sentido de algo “não aceito”, cujas práticas associam-se a atividades do “mau professor”, em oposição à identidade do “bom professor”, que deve ser aceito e valorizado.

A forma de resposta/característica apontada como denotativa de uma prática não aceitável para o professor se concentra em uso de orações negativas:

Questionário 56: O que não constroi conhecimento com o aluno. Apenas transmite de forma mecânica. Aquele que repete conteúdos.

Questionário 57: ...não preocupa em formar um bom escritor e falante da língua.

Questionário 58: “...é o que não procura adequar métodos de ensino, conteúdos que não consigam atingir uma evolução da aprendizagem”.

Assim, de um lado, os processos materiais e cognitivos qualificados como ações positivas dos professores foram “construir”, “capacitar”, “valorizar” e “trabalhar”; de outro lado, os verbos qualificados como negativos foram “transmitir” e “repetir”. Nesse sentido, verifica-se uma incoerência: ao descrever o que é ensinar Língua Portuguesa (questão 1), há 5 ocorrências do verbo “transmitir”, como ação compatível com o

“ensinar Português”. Entretanto, o verbo “transmitir” também se apresenta como ação tida como desaconselhável ao “bom” professor de Língua Portuguesa. Na historicidade do dizer, “trans” significa além, depois; “*transmissus*” significa transportar, enviar; passar do possuidor para outrem. Nesse sentido, leva a efeitos de sentido de algo que se passa mecanicamente, para “domar”, “catequizar” ou simplesmente tornar o aluno objeto que recebe, sem visão crítica.

Destaca-se o advérbio “só”, reivindicando que o “mau professor” contenta-se somente em “transmitir conhecimento”. Nesse mesmo sentido, outro ato que caracteriza negativamente o professor é a ação de “repassar conteúdos”. Há um número significativo de ocorrências que associam atitudes do “mau professor” ao ato de reprodução, pois isso é rechaçado pelos entrevistados. Esse desabono ao “repassar conteúdos” provém do discurso pedagógico de que o professor deve apresentar um conjunto de atitudes que ampliem a condição de “levar o aluno a conhecer algo”. Nessa forma de discurso, pedagogicamente, os atos aprovados do professor se concentram em proceder em política linguística de maneira que possibilite mais diálogo em relação aos conteúdos. O discurso dos PCN revela ações positivas como o “desenvolver criticamente”, o que é contrário ao “repassar conteúdo”.

Portanto, mais uma vez, o discurso dos professores entrevistados remete à descrição do mau profissional a partir da representação de uma identidade que se fixa na prática negativa de ações aceitáveis. Por outro lado, as boas ações representadas remetem parafrásticamente a práticas descritas nos PCN. Quando se confrontam práticas e valores aceitos ou não aceitos, percebem-se pontos que se chocam na descrição, como é o caso do emprego do processo mental “transmitir”, que pode indicar tanto prática de bons professores quanto de maus professores. Veja-se o GRÁF. 11.

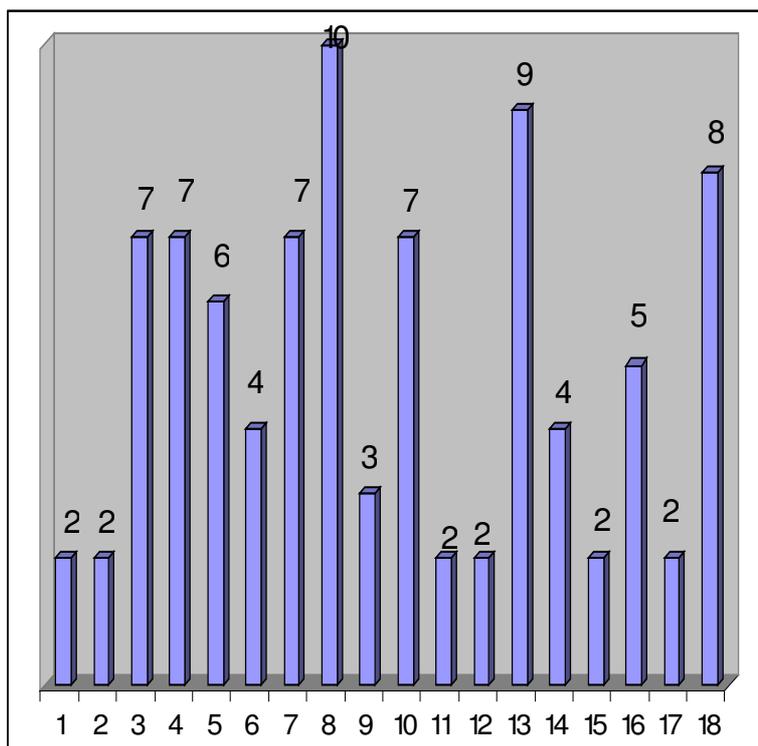


GRÁFICO 11 - Mau professor

## Legenda

1. Direciona o ensino da língua.
2. Não desenvolve a criatividade.
3. Falta conhecimento.
4. Não dá oportunidade para manifestação do aluno.
5. Repassa normas.
6. Não segue os objetivos.
7. Só transmite conhecimento.
8. Não busca inovação.
9. Só pensa em cumprir planejamentos.
10. Descompromissado.
11. Ignora o conhecimento que o aluno traz de casa.
12. Ensina o Português como algo pronto e acabado.
13. Centrado na gramática.
14. Trabalha fragmentado.
15. Não amplia o conhecimento do aluno.
16. Só segue o livro didático.
17. Não desenvolve a expressão oral e escrita.
18. Outros.

A maioria dos professores de Português aponta que o mau professor é aquele que não busca inovação. Desse modo, a visão parafrástica que circula sobre ações para o bom professor é a da não reprodução: desenvolver expressão oral e escrita, buscar inovação, seguir objetivos, desenvolver criatividade constituem o campo semântico de ações positivas representativas do professor. O efeito de sentido das ações não recomendadas para o bom professor, por sua vez, revela o centramento em ações não dinâmicas que são modificadas e marcadas pelo advérbio “só” (somente): “só segue o livro didático”,

“só pensa em cumprir planejamentos”, “só transmite conhecimentos”. Mas, ao mesmo tempo, os esquecimentos aparecem: discursivamente, o professor se esquece que reproduz dizeres aceitáveis, se apropriando de elementos de uma política sobre o uso e se apoiando no discurso missionário e autoritário, atribuindo a si a responsabilidade da prática de ensinar.

No nível das escolhas lexicais que compõem as opções relatadas pelo professor, chama atenção também o advérbio “fragmentado”, usado em complemento ao verbo “trabalhar”. Essa forma de circunstância, complemento ao processo material “trabalhar”, representa o valor de usar práticas desvinculadas como atitude desaprovada pelos professores. Ao mesmo tempo, o campo semântico de “fragmentado” pode associar-se a certa desaprovação ao ato de trabalhar diversificado, pois fragmentado remete ao significado de “partes de um todo”, em atitudes diferentes e/ou desconectadas entre si.

Observa-se também o uso de orações negativas na descrição do mau professor: “não desenvolve a criatividade”, “não dá oportunidade para manifestação do aluno”, “não segue objetivos”, “não busca inovação”, “não amplia o conhecimento do aluno”, “não desenvolve expressão oral e escrita”. Essas formas de negação indicam uma forma de recurso às práticas não aceitáveis entre descrever o que é ou não aceitável na profissão. As formas inaceitáveis que representam professores indicam modos de identificação que revelam o mosaico fragmentado.

O espaço discursivo logicamente estabilizado do ensino confere ao professor uma identidade que se filia ao domínio e exercício com o texto, ao mesmo tempo em que ora rejeita, ora reivindica o trabalho com elementos gramaticais. O discurso pedagógico usado pelo professor leva em conta um conjunto de processos aceitos e não aceitos no exercício da profissão, ao mesmo tempo em que permanece a ilusão de que a ele é atribuído o total controle das ações na instituição escolar, como se percebe na caracterização do “mau” e, conseqüentemente, do “bom” professor. Ao lidar com a multiplicidade de técnicas na gestão das aulas, sobram observações sobre o controle da palavra, da metodologia e até mesmo do conhecimento do aluno.

O professor textualiza ações de como ser bom, mantendo a ordem do dizer, ao “não ignorar o conhecimento do aluno”, “buscando inovações”, “ampliando conhecimento” e não “centrando na gramática”, “não seguindo somente o livro didático”. Na verdade, o professor é afetado por ideologias que se colocam a partir de um discurso pedagógico sobre o ensinar e o ensinar Língua Portuguesa. Esse discurso se faz pela “missão” de “desenvolver a criatividade”, a autoridade de “ser comprometido”, de “seguir objetivos”, de “não trabalhar fragmentado”. Ao mesmo tempo, de forma fragmentada, aponta-se que o mau professor “direciona o ensino da língua”. Esse dizer leva ao questionamento de que há formas contraditórias de ensinar. Afinal, ao ensinar o Português, deve-se conduzir ou não? Na verdade, o discurso polêmico é também o que permeia essa questão, indicando que o ensinar e quem ensina situam-se entre o aspecto multifacetado no apego/desapego ao regramento no uso e, ao mesmo tempo, o destaque à desenvoltura na escrita e criatividade na caracterização de “ser bom/mau professor” como diferentes do regramento, adotando-se a postura de apoio ao fato linguístico.

### **3.5.3 Representações do objeto de ensino**

Na investigação das práticas representativas da profissão e das recomendadas pela política linguística hegemônica para o professor-mosaico, investigaram-se os objetivos/conteúdos de trabalhos mais importantes para o professor em “Liste os conteúdos que você considera mais importantes nas suas atividades de sala de aula”. Sugeriu-se como exemplo um conjunto de atividades que fossem ordenadas por ordem de importância, e eram elas: atividades de escrita, estudos gramaticais, atividades de leitura, atividades de interpretação, trabalho com textos literários, trabalhos com gêneros variados. Pediu-se também que os professores comentassem as respostas.

Ao investigar as respostas dadas pelos professores, percebeu-se um conjunto de valores dissonantes. Com isso, as posições foram variadas, e as justificativas também. Seguindo a tendência parafrástica às orientações da profissão e as apontada pelos PCN de importância a ser dada aos gêneros textuais, os professores apontaram esse como o quarto conteúdo mais importante de trabalho, atrás de trabalho com conteúdo de leitura,

interpretação e atividade escrita. A seguir apresentam-se os gráficos. (Obs.: Nos GRÁF. 12A, 12B, 12C, 12D, 12E e 12F, onde se lê gêneros *vairados*, leia-se *variados*.)

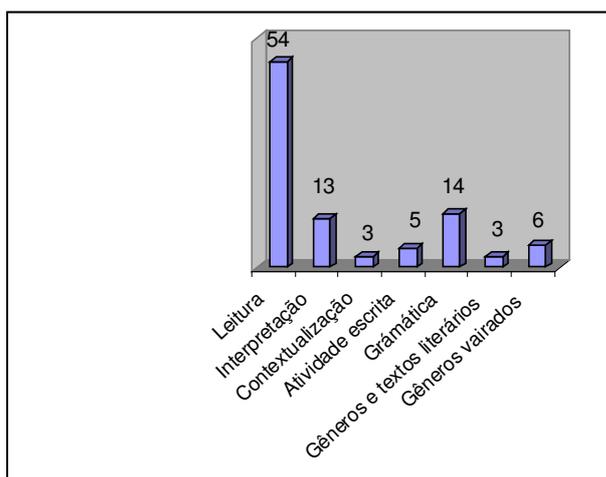


GRÁFICO 12A - Conteúdo mais importante (1º lugar)

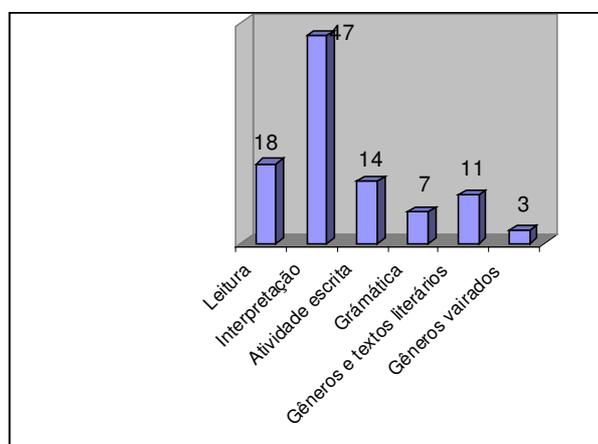


GRÁFICO 12B - Conteúdo mais importante (2º lugar)

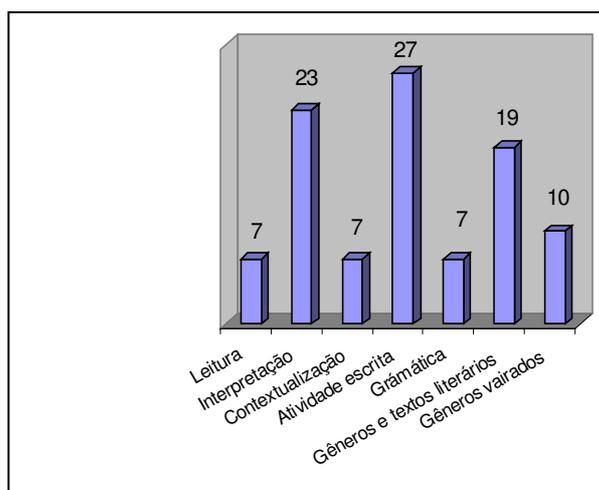


GRÁFICO 12C - Conteúdo mais importante (3º lugar)

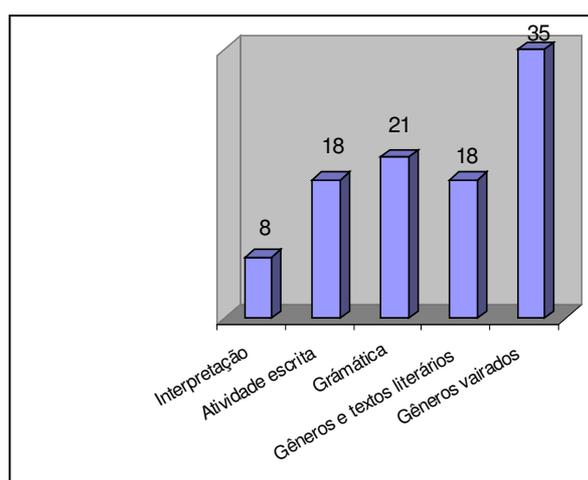


GRÁFICO 12D - Conteúdo mais importante (4º lugar)

Quanto à enumeração de importância de conteúdos de trabalho, o conteúdo abordado como mais importante, em primeiro lugar, é o da *leitura*. O segundo conteúdo apontado como o mais importante pela maioria é a *interpretação*. O conteúdo mais importante abordado em terceiro lugar é a *atividade escrita*. O conteúdo apontado como o quarto lugar em importância é o *trabalho com gêneros variados*. O conteúdo apontado em quinto lugar como o mais importante pela maioria são a *atividade de escrita e o trabalho com gêneros textuais*. Por fim, o conteúdo apontado como o menos importante é o *trabalho com gramática*.

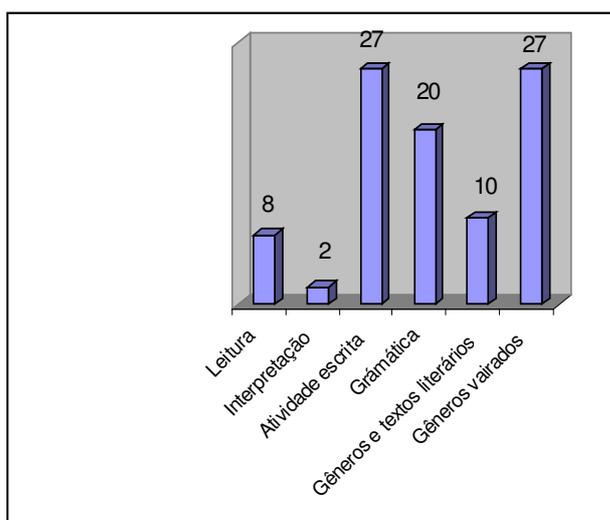


GRÁFICO 12E - Conteúdo mais importante (5º lugar)

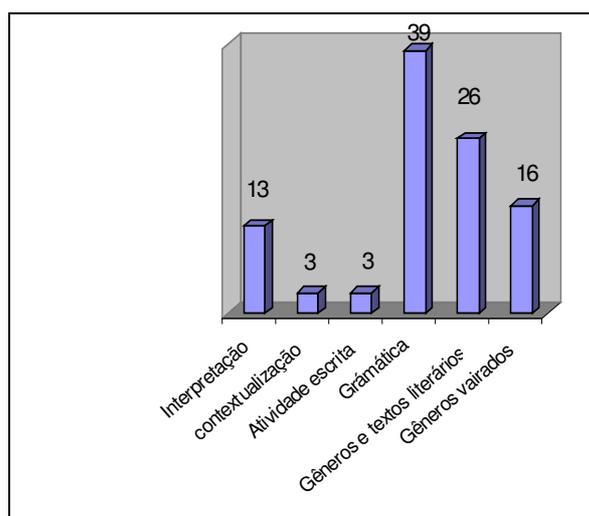


GRÁFICO 12F - Conteúdo mais importante (6º lugar)

Quando se denomina “conteúdo”, na verdade, apoia-se na ideia do “que ensinar”. Essa forma de construção, levada a ser classificada em ordem de importância pelo professor: conteúdo e forma no ensino são construções discursivas opostas. Elas remetem a uma historicidade que deixa escapar sentidos: “forma” apoia-se no regramento de estruturas linguísticas e “conteúdo” mostra-se como um conjunto de fazeres da/sobre a língua no ensino. A seguir, investigam-se que “formas” e “conteúdos” são aceitos nas práticas da profissão.

### 3.5.3.1 Valores subjacentes Ao trabalho professor-mosaico: entre a forma e o conteúdo

Nos comentários dos professores sobre “conteúdos”, segue-se a tendência de apontar parafrasticamente os PCN, e indicam-se as formas linguísticas socialmente ratificadas dos gêneros opostas ao trabalho com conteúdo gramatical. Há professores que comentam:

Questionário 26: O trabalho com gêneros aparece em primeiro lugar visto que a partir da diversidade deles e das características inerentes a cada um pode-se fazer a abordagem e estudo de outros aspectos.

Questionário 74: O professor de Língua Portuguesa deve priorizar o estudo de textos variados, trabalhando os gêneros textuais para que os alunos desenvolvam a leitura e a interpretação de textos...

Outros professores acreditam que *gêneros* e *gramática* são conteúdos que devem estar imbricados:

Questionário 72: Estudos gramaticais, atividades de leitura e escrita com gêneros variados, trabalhados de forma entrelaçada, pois não trabalho com conteúdos estanques.

Nesse sentido, o adjetivo “estanques” significa a desqualificação dessa forma de trabalho ao mesmo tempo em que se valoriza o trabalho “de forma entrelaçada”. Essa forma de expressão alerta para o modo como o trabalho deve ser: com conteúdos não estanques. Esse vocábulo leva a questionar o sentido de “estanque”: para Ferreira (2001), algo não estanque significa algo não estagnado, flexível. Assim, defendem-se os conteúdos não estagnados como o modo de trabalho aceitável.

Outros ainda alertam que atribuem maior importância ao trabalho com gramática, seja “contextualizada” ou “reflexiva”, seja como estruturas que “aparecem nos textos”:

Questionário 70: A gramática contextualizada levará o aluno a organizar a estrutura da língua.

Questionário 27: A gramática reflexiva deve ser usada em atividades com leitura e interpretação. A gramática normativa será inserida de forma contextualizada.

Questionário 05: As atividades de escrita e os estudos gramaticais são vistos de acordo aparecem nos textos. Ex: uso de pronomes, concordância...

Percebe-se que, no questionário 70, a construção sintática se dá de modo que se atribui à gramática o agenciamento da ação “levar”, obscurecendo, na verdade, o professor que a utiliza. Por um lado, alguns consideram a gramática importante:

Questionário 06: Estudos gramaticais, atividades de interpretação e trabalho com textos literários. Em vestibulares e concursos são sempre cobrados.

Observa-se que há um distanciamento ao se construir a resposta na 3.<sup>a</sup> pessoa, argumentando-se com essa forma de modalidade a importância desses conteúdos para práticas sociais de vestibulares e concursos. No uso da 3.<sup>a</sup> pessoa, o agenciamento da ação de dar importância a itens acaba sendo obscurecido. Esse modo de dizer deixa escapar sentidos de que a preocupação com ensino centrado na gramática pauta-se em vestibulares e concursos, justificando, dessa forma, a sua opção. Percebe-se também uma preocupação com o ensino pautado no fazer instrumental relacionado à prática da língua nessas áreas. Por outro lado, há professores que acreditam como negativa a ênfase à gramática no ensino. É o que se vê nos questionários 13 e 48:

Questionário 13: Acredito que não preciso dar ênfase na gramática, pois se o aluno tem uma boa leitura, e sabe produzir sentidos, ele sozinho da (*sic*) conta de ler uma gramática e entendê-la.

Já no questionário 13, o professor assume sua opinião em 1.<sup>a</sup> pessoa. Nele o discurso pedagógico associado a práticas de leitura e o fazer instrumental pela gramática se misturam, revelando que saber a gramática indica saber uma forma adotada em manual

com regras de uso aceitas socialmente. Por outro lado, o questionário 48 ressalta a noção de gramática como manual de regras instrumentais não suficientes ao bom aprendizado:

Questionário 48: Uma pena que a escola muitas vezes se prende à gramática e não trabalha os gêneros variados.

O dizer opinativo dos professores, implicitamente, salienta como antagônicos o trabalho com gêneros variados e a atividade de “prender-se à gramática”. Percebe-se também como antagônicas as opiniões de trabalho com a gramática. As vozes dissonantes que aparecem, relativas ao trabalho com gramática, se pautam nos dizeres que circulam socialmente e nos produtos da política linguística praticada, com o documento dos PCN, que defendem o trabalho com os gêneros. Por outro lado, no documento, a expressão “estruturas linguísticas” que sempre aparece, não é vinculada ao conteúdo do manual de gramática, em seu aspecto normativo, instrumental.

Levando-se em conta dizeres dos professores, há opiniões dissonantes sobre trabalho com gramática que, por vezes, não esclarecem a que significado de gramática se refere. Por outro lado, destaca-se a visão da gramática normativa ao citar a gramática como trabalho de conteúdos. Poucos diferenciam essa forma de conteúdo gramatical, como acontece no questionário 27:

Questionário 27: A gramática reflexiva deve ser usada em atividades com leitura e interpretação. A gramática normativa será inserida de forma contextualizada.

Na verdade, o esclarecimento do tipo de gramática referido destaca o modo como deve ser vista, indicando não necessariamente manuais diferentes entre si, mas posicionamentos metodológicos. A construção do termo gramática de forma delimitada revela efeitos de sentido que atravessam os questionários; um deles indica que o dizer social estereotipado que circula sobre o ensino da Língua Portuguesa é que ensinar Língua Portuguesa corresponde ao trabalho com gramática (sem as suas devidas diferenciações) sempre ligada ao uso de regras. Ao mesmo tempo, os discursos pedagógico e científico atravessam os dizeres sobre os conteúdos de destaque ao trabalho para o profissional, salientando que a proposta da política linguística de

trabalho com os gêneros é importante. Nesse ponto, gramática e trabalho com gêneros parecem opostos e são construídos discursivamente dessa forma pelos professores. A ressalva apresentada no questionário 72 salienta a preocupação de não se colocarem esses conteúdos como opostos.

Questionário 72: Estudos gramaticais, atividades de leitura e escrita com gêneros variados, trabalhados de forma entrelaçada, pois não trabalho com conteúdos estanques.

Também com essa preocupação, há profissionais que optam por não numerar os conteúdos em ordem e comentam, justificando:

Questionário 03: Penso que não tem como enumerá-los em ordem, porque tudo faz parte de um todo. É um conjunto, tudo tem sua importância para que o aluno seja formado como cidadão crítico e participativo na sociedade em que ele vive.

O processo mental “pensar” em “penso que”, usado em primeira pessoa, é modalizado como opinião. Através desse dizer, compõe-se uma opinião que revela um posicionamento pessoal sobre os conteúdos. Essa construção deixa escapar pela fresta a ideia e a consciência de que nem todos pensariam assim, por isso o destaque à opinião pessoal, expressa no início da oração.

Chama atenção o questionário 21, que justifica em primeira pessoa o posicionamento do trabalho com conteúdos que coloca na última posição de importância:

Questionário 21: Liste trabalho com gêneros variados por último porque só agora estou tendo oportunidade de estudar sobre o assunto.

Ao admitir a justificativa do trabalho com gêneros em última posição, o professor usa a estrutura circunstancial e o advérbio “só” (somente), talvez porque perceba um discurso dominante de uma política linguística que valoriza o conteúdo de trabalho com gêneros em destaque como valor e prática vigentes.

Também nesse raciocínio de percepção ao valor do gênero como prática hegemônica no trabalho com Língua Portuguesa atual, um outro professor, que ao preencher o questionário colocando a prática com gêneros em último lugar, justifica que deve rever sua posição:

Questionário 42: Depois do curso de pós-graduação terei que mudar essa ordem.

Essa visão em 42 remete à visão parafrástica dos PCN, que orienta a importância a ser dada aos gêneros no ensino. A visão fragmentada e até mesmo indecisa prevalece no estabelecimento da listagem ordenada dos chamados conteúdos importantes. Na verdade, a política linguística dos PCN institui a importância do entendimento do termo e da postura de trabalho dos gêneros como escrita. Dessa forma, explica-se o fato de o professor apontar o desejo/obrigação de mudar suas práticas e opiniões. Há uma demanda sob o efeito de uma memória que remete à importância dos gêneros, portanto. Isso leva a questionar até que ponto essa preocupação não marca a obrigação de ajustar-se não só na opinião, mas também nas ações.

Para os professores, os atos relativos aos conteúdos às vezes são mais importantes que os próprios conteúdos. Essa questão diz respeito à ideologia que interpela os professores: a ação de mudança e “melhoria” devem ser causadas pelos professores. Nesse sentido, para alguns deles, o mais importante são as atitudes que desenvolvidas em se tratando dos conteúdos e não propriamente esses. A ação na transitividade é decisiva nesse ponto, pois remete à ideia de que professores devem agir, modificando a postura dos alunos diante do conteúdo e os alunos devem agir e posicionar-se diante dele.

Ideologicamente, o professor filia-se às ideias promovidas nos PCN e pela paráfrase deixa escapar que se preocupa muito mais com a metodologia do que com o conteúdo. Veja-se o que orientam os PCN: “discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28). Nesse ponto, o dizer do professor se faz por uma repetição histórica, ao inscrever-se no dito, preocupando-se com o modo de ensinar.

Os processos mais citados para a realização dessas condições de “fazer o aluno melhorar” são: analisar, argumentar e os derivados das opções “atividades de interpretação” e “atividades de leitura”: ler e interpretar. É o que se vê nos questionários 36 e 76:

Questionário 76: Em primeiro lugar, o aluno precisa aprender a ler, interpretar e consequentemente analisar, argumentar.

Questionário 36: É importante que se prepare o aluno para enfrentar os desafios de leitura e interpretação do mundo contemporâneo, com base em pesquisar, analisar, sintetizar argumentar, cooperar, etc.

Nota-se que as ações partem do professor para o aluno: o sujeito oracional não aparece no questionário 76, mas o verbo modalizador “precisa” (originada no aluno) se encarrega de fazer transparecer atitudes direcionadas ao aluno, em “o aluno precisa aprender a ler”. Já no questionário 36, a ação é gerada a partir do professor que modifica as ações do aluno; “é importante que se prepare o aluno para enfrentar os desafios de leitura”. O “se” passivador obscurece a ação gerada a partir do professor. Pois, afinal, quem prepara? O processo mental “preparar” leva a efeitos de sentido que dizem respeito a promover, provocar, favorecer, atitudes que, na voz passiva, não demonstram claramente o professor como sujeito dessas ações.

Percebe-se a tendência de os professores seguirem a *política linguística* vigente, ao se preocupar em mudar conceitos, acompanhando a prática aceitável, no momento, que é a de fortalecer o trabalho com os gêneros textuais. Ao mesmo tempo, mostra-se preocupado com as atitudes que devem estar relacionadas aos conteúdos. No entanto, no seu modo de construção, cita as ações, mas obscurece a origem dessas. O professor, em seus dizeres, compõe suas ações em espaços de bricolagem, fazendo refletir a fragmentação de sua identidade. Transitivamente, ora as ações se originam do professor, ora se atribuem ao aluno, mas o espaço semântico não carrega objetividade ou certeza no responder.

Ao mesmo tempo, a tensão fato e regra mais uma vez é presente quando os dizeres dos professores partem das duas direções para o ensino. A primeira é a da interpelação

ideológica dos professores que se dá com a representação ideológica da gramática como conteúdo de regra, em processo de disciplinamento dos alunos. A segunda direção carrega a atribuição da gramática como ligada aos aspectos científicos da língua. Os professores entrevistados sustentam de forma fragmentada essas duas direções, por vezes revezando-se entre elas.

#### **3.5.4 Práticas de erro em relação à língua e à profissão: o objeto a ser corrigido, negado e evitado pelo professor**

O chamado “erro de Português” persegue o professor, muitas vezes como algo a ser questionado, ensinado como negativo e evitado nas práticas consensuais do ensino de Língua Portuguesa.. É o elemento que atua no simbólico do professor como o “algo não formulável”, “não aproveitável”, o “não dizível”, o “não recomendável ao aluno”.

Entretanto, mesmo colocado como objeto não aceito, evitado e corrigido, muitas vezes os professores se sentem confusos em definir “erro”. A questão “O que é um erro de Português? Dê exemplo(s) de erro(s) de Português e comente-o(s)” foi inserida no questionário com o objetivo de investigar a concepção de erro vigente entre os professores, já que, ao ensinar, o erro sempre se destaca como objeto discutido e a ser expurgado no ensino. Segue o gráfico de comparação entre as respostas do grupo:

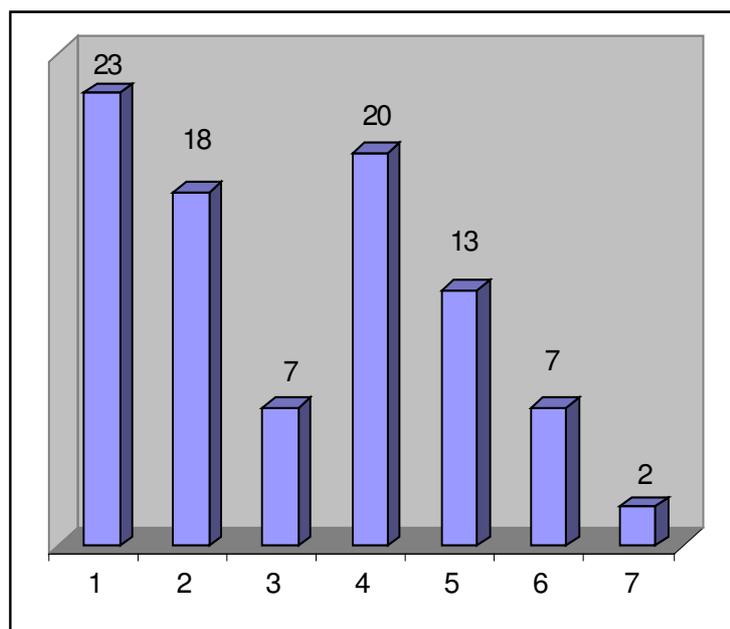


GRÁFICO 13 - O que é um erro de Português?

Legenda

1. Tudo que contraria a Língua Portuguesa.
2. É quando causa ambiguidade, impropriedade.
3. Problema de Concordância.
4. Problema de Ortografia.
5. Quando prejudica a comunicação oral e escrita.
6. Não existe erro de Português.
7. É um equívoco na língua.

Dos professores pesquisados 23% consideram que o erro é tudo aquilo que contraria a Língua Portuguesa. Um número aproximado (20%) já afirma que o erro é o chamado problema de ortografia. A grande indecisão que cerca esse conceito é, afinal: **o que caracteriza um erro de português é a forma ou o conteúdo?**<sup>25</sup> Ou seja, o erro deve ser tratado como estrutura escrita fora do consenso? Os questionários 21, 03, 70 e 48 respondem afirmativamente a essa questão:

Questionário 21: Se for na linguagem oral o que é gramaticalmente incorreto, linguisticamente não se pensa a mesma coisa.

Questionário 48: Falta de concordância das palavras. Ex: “Nós foi ao cinema”.

<sup>25</sup> Quando se diz conteúdo, atenta-se para o sentido, o aspecto semântico em que uma construção linguística se faz, e se essa acontece de acordo com o consenso.

Questionário 70: ...desvio de linguagem, incorreção. Concordâncias Verbais. Erros de ortografia.

Questionário 03: É muito abrangente essa pergunta porque o Português é muito diversificado. Mas lembrei-me, no momento, das questões de concordância quando meus alunos não se preocupam em concordar o sujeito com o verbo.

Percebe-se que o erro remete a efeitos de sentido que se ligam a formas não abonadas pelo regramento no uso da língua. O efeito de sentido gerado é o de que há formas fixas de usos de linguagem que não podem ser transgredidas. Esse entendimento de erro deixa escapar que há o uso instrumental de formas fixas abonadas, que é perseguido pelos professores. O uso da expressão “desvio de linguagem”, no questionário 70, se encaixa nessa situação.

Outro questionamento: “erro” é o conteúdo que não favorece a comunicação, algo não compreensível, não interpretável? É o que afirmam os questionários 24 e 72:

Questionário 72: Uma estrutura linguística empregada inadequadamente numa situação de interlocução é um erro de (*sic*) português. A linguagem deve ser usada assim como usamos as roupas, a cada situação as peças adequadas.

Questionário 24: Um erro de Português é você usar um termo que não está adequado ao discurso.

O questionário 24 é importante: nele se destacam os termos associados ao acerto de uso como “adequado ao discurso”. Isso indica que uma percepção de que o uso associado ao erro é o que produz o conteúdo (expresso pelo termo “discurso”), a não compreensão. O advérbio “inadequadamente” e o adjetivo “adequado” se fixam no efeito de sentido de associar “uso linguístico” à situação de uso. A ideia do não compreensível como erro se vê também no questionário 27:

Questionário 27: É a incapacidade do usuário da língua em não estruturar com coerência e coesão seu pensamento ou ideia que ele queira expressar.

“Estruturar com coesão e coerência” significa associar o uso a efeitos de sentido que se ligam ao interpretável, o “não errado”. Por outro lado, estruturas ortográfica e de concordância não acarretam problemas de compreensão. No entanto, como se vê anteriormente, essas formas também são apontadas como caracterizadoras do erro. Desse modo, mais uma vez, uso (algo não compreensível, segundo o dizer dos professores) e regra (recomendação não seguida no formular estruturas de acordo com o padrão) confrontam-se na caracterização de objetos interditados, ou seja, não apoiados como apropriados ao “dizível” para o professor.

As regras interditas no uso da linguagem, associadas ao erro, geralmente prevalecem como relacionadas a conteúdo (Vejam-se no GRÁF. 13 as caracterizações de erro 1, 2, 5 e 7). Já os índices 3 e 4 indicam estruturas caracterizadas como erro. Chama especialmente atenção a de número 04, que aponta a forma ortográfica como responsável pelo erro, em 20% dos casos. Em contrapartida, a mais indicada como erro é a apontada em 23% dos questionários como “tudo que contraria a Língua Portuguesa”. Resta saber se “o contrariar” concentra-se em estruturas de uso incompreensível ou as de uso não abonado pelo consenso.

Vale destacar também as posições que defendem a não existência do erro, como se vê nos questionários 38 e 13:

Questionário 38: Acredito que seja quase impossível um erro de (*sic*) português.

Questionário 13: É muito relativo o conceito de erro de (*sic*) português, acredito (*sic*) não existe erro, desde que (*sic*) há uma comunicação de sentidos.

O questionário 13, através da ressalva pela construção sintática condicional “desde que há uma comunicação de sentidos”, destaca o “não interpretável” como relacionado ao erro.

A expressão nominalizadora “conceito de erro” se mostra como uma construção sintática que obscurece uma ação e um sujeito que pratica a ação. No caso, quem conceitua o erro? Erro é conceituado de forma relativa, por quê? Uso esses

questionamentos para mostrar que os dizeres sobre erros são apresentados parafrasticamente, como forma de dizer que “alguém (quem?) conceitua erro como”. A forma de dizer remete ao que é dito, em algum tempo, em espaços científicos, autoritários e pedagógicos, espaços discursivos (práticas discursivas) usadas por professores em geral.

Portanto, há deslocamentos de sentidos que compõem a expressão “erro” no ensino. Os gestos de interpretação que se relacionam à regra se fazem através do percurso do “ortograficamente incorreto”, “inadequadamente escrito de acordo com a estrutura morfossintática”, no caso relativo às concordâncias. Já as construções relativas à interpretação inadequada” e “falta de comunicação” destacam as estruturas que dizem respeito à memória do não compreensível relativo ao uso.

Há também questionários que comentam que a expressão “erro” não é pertinente, ou seja, não existe. Levando em conta um discurso pedagógico associado à construção linguística, o questionário 36 associa erro à construção lexical “inadequação”, seguindo uma política linguística de considerar as chamadas “situações sócio-comunicativas e os interlocutores envolvidos”:

Questionário 36: Seria interessante que se trocasse a palavra “erro”, por “inadequação”, em virtude de ser necessário considerar as situações sócio-comunicativas (*sic*) e os interlocutores envolvidos.

Os dizeres de 36 remetem parafrasticamente à construção histórica discursiva de noções paralelas de uso de linguagem: “erro” pode ser “o feio”, o “não apoiado”, que se transforma em “inadequação”,<sup>26</sup> elemento lexical que substitui a própria palavra que carrega o sentido do não aceito.

As condições de produção e a interpretação de professores sobre o erro remetem, mais uma vez, à não linearidade de posições. Essas posições se fazem como reflexo das posições por vezes contraditórias sobre ensino, destacando construções seja de interpretação, seja de formas lexicais ou morfossintaticamente não aprovadas como erro. Esses fatos remetem à política linguística que pende ora para o privilégio da

<sup>26</sup> A palavra “erro” também é evitada nos PCN; somente na página 97 do documento os termos “adequado” e “adequação” são empregados duas vezes.

estrutura, ora para o destaque da construção linguística como acontecimento discursivo, passível de compreensão e interpretação. Essas noções se referem ao agrupamento de dizeres de posição-autor do professor como vigilante da estrutura ou vigilante do sentido. Esses efeitos de sentido se revezam e são partilhados pelo grupo como formas de se inscrever no social através das suas práticas discursivas sobre o ensino, aprovadas pela audiência leiga, pelos alunos ou por outros professores.

Interessa perceber que os professores são interpelados ideologicamente na sua construção de “erro”, haja vista que os próprios PCN mencionam a reformulação dessa noção recentemente. Há o espaço discursivo logicamente estabilizado de que o erro se dá pela não adaptação às ideias consensuais. O erro equivale ora ao não normativo, ora ao não regular, o não ajustável. Especialmente quando se aponta ou se descreve o erro, o professor apresenta juízos de valor em bricolagem. Essas noções implicam considerar que, mais uma vez, a construção dos valores pelo professor se apoia nas duas direções, a apoiada na convenção do erro como irregularidade linguística ou na construção fora do uso culto.

### **3.5.5 Representações do ponto de partida para a atividade de ensino**

Acompanhando a dualidade ou a pluralidade dos conceitos provenientes de ideologias ou valores vigentes, considera-se que o entendimento dos conceitos de *norma* e de *gramática* seja ponto de partida para a atividade de ensino de língua materna, pois, ao realizar suas atividades, o professor deve estar consciente de que há as premissas do fato e da regra, que indicam pressupostos para a atividade de ensino. Portanto, associa-se geralmente norma ao fato linguístico, e gramática, à regra. Sabe-se que a atividade do ensino deve ora considerar a atividade linguística em todas as suas modalidades e sua abrangência como norma linguística, ora assumir seu caráter no uso social, convencionalmente aceita, conforme se discute no capítulo teórico.

No tratamento da diferenciação entre *norma* e *gramática*, alguns professores diferenciaram tais conceitos, outros não e ainda outros que atribuíram relatividade a essa diferenciação.

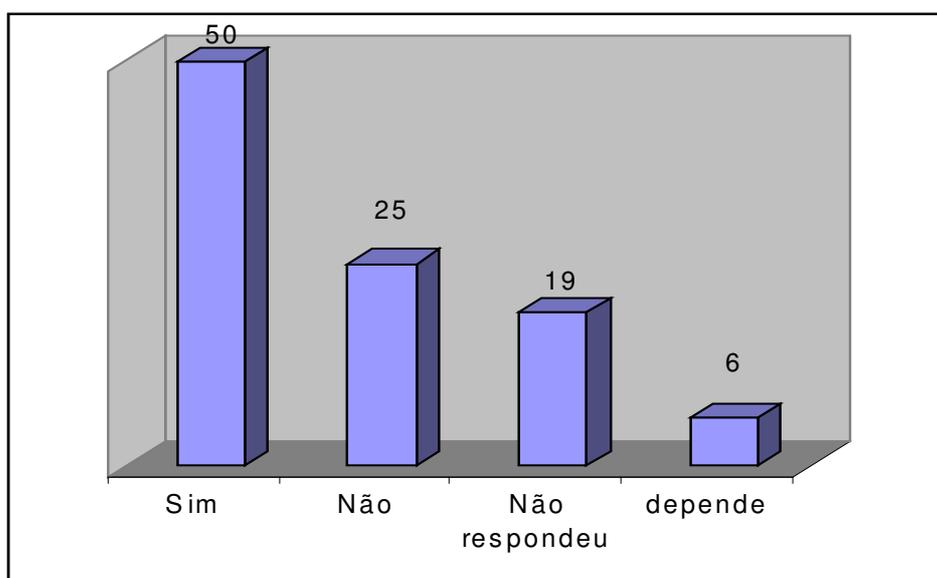


GRÁFICO 14 - Gramática e norma são conceitos equivalentes?

A metade dos entrevistados considera equivalentes os conceitos de *norma* e de *gramática*. Isso significa que a construção dos termos, historicamente, se dá pela interpelação da ideologia do regramento no uso da língua em detrimento das diferenciações pela ciência linguística.

Por vezes percebem-se também incertezas na diferenciação, como se vê na resposta a seguir, marcada pelo uso do *talvez*:

Questionário 31: *Talvez* não. Se a gramática for sempre mais importante que os estudos linguísticos, a norma será a gramatical, tradicional, repetida e forçada como lei. Por outro lado (*sic*) se os estudos linguísticos fizerem parte das aulas, os alunos irão perceber a norma, ou as normas adequadas para cada situação comunicativa.

Nesse sentido, gramática apresenta-se no questionário 31 como uma terminologia de uso instrumental ou o manual, em que se concentram as regras de uso da língua. Ao mesmo tempo, o marcador argumentativo condicional “se...” indica uma condição variável/possível de se considerar o termo “norma” equivalente a “norma gramatical”.

Portanto, ao considerar equivalentes esses conceitos, associam-nos à expressão *norma gramatical* para designar essa equivalência.

No questionário 24, o modalizador *dever* indica obrigatoriedade no tratamento da questão:

Questionário 24: Sim, porque as *normas gramaticais devem* ser estudadas e *obedecidas* na prática da escrita e leitura.

O processo “obedecer” apresenta-se na forma passiva obscurecendo o fato: quem deve obedecer? Por outro lado, o uso desse verbo deixa escapar que ambos, tanto professor quanto aluno, têm a obrigatoriedade de adotar as regras (associadas a “normas gramaticais”) e estudá-las. Também na mesma direção ideológica, no questionário 19, *gramática* e *norma* foram associadas às regras no uso da língua, ao que é considerado “certo” nesse uso:

Questionário 19: Norma e gramática *podem* ser conceitos equivalentes pois, (*sic*) ambos mostram o que *é certo* na língua Portuguesa.

O uso do verbo modalizador *poder* denota dúvida no tratamento desses conceitos ou indica uma probabilidade na sua realização. O processo material “mostrar”, por outro lado, indica certeza no tratamento do indicado como “certo na Língua Portuguesa”. Nesse ínterim, tanto um conceito quanto o outro (*norma* e *gramática*) deixam escapar a força da regra no tratamento do ensino, na visão dos professores.

Percebe-se que *norma* e *gramática* se compõem, para a maioria dos professores, como memória discursiva de um disciplinamento no uso da linguagem. Não diferenciar norma de gramática significa a força do uso do modelo padrão que prevalece como memória discursiva na sua função de ensinar.

Na caracterização de cada conceito os GRÁF. 15 e 16 apresentam as opiniões predominantes.

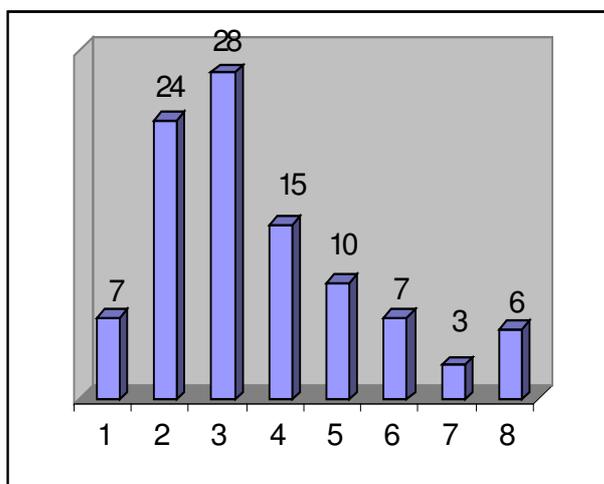


GRÁFICO 15 - Concepções de norma

## Legenda

1. Norma das classes dominantes.
2. Padrão, domínio técnico da língua.
3. Preceito, princípio, regra, avaliação.
4. Uso de condicional (depende do viés de análise para se explicar o termo).
5. Normas são normas linguísticas.
6. Contradição na resposta.
7. Conceito em construção.
8. Não respondeu.

Do público pesquisado, 28% acreditam que o conceito de *norma* se liga a *regra* no uso da língua, passível de avaliação. Ou seja, conhecem a concepção de norma ligada à norma padrão.

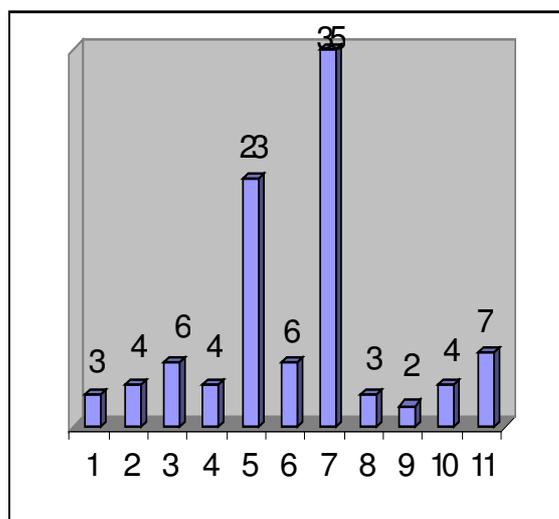


GRÁFICO 16 - Concepções de gramática

Legenda

1. Deve ser estudada e obedecida na prática da escrita e leitura.
2. Variedade de aspectos existentes.
3. Conhecimento internalizado da língua.
4. Definidora da norma culta.
5. Estudo das leis naturais da língua, que regulam a linguagem.
6. Prescrição do bem falar e escrever.
7. Uso padrão da língua.
8. Uso que deveria ser mais flexível.
9. Utilização correta da norma.
10. Uso específico da língua.
11. Outros.

Também a concepção de *gramática* apontada por 35% dos professores é a que se liga ao uso padrão da língua e 4% por cento a indicam como “definidora da norma culta”; Nessa mesma direção, 6% adotam a definição instrumental de gramática de “prescrição do bem falar e escrever”. Já 23% dos entrevistados apresentam a concepção descritiva e internalizada da gramática, indicando-a como “estudo das leis naturais da língua, que regulam a linguagem”; nessa mesma direção, 4% consideram gramática “variedade de aspectos existentes”, ligando-a aos usos linguísticos; 29% também consideram gramática dissociada da regra, ao tratá-la como “conhecimento internalizado da língua”.

A avaliação pessoal de 3% dos professores, com o uso do verbo poder como hipótese plausível, apresenta-se na avaliação “uso que deveria ser mais flexível”.

Paradoxalmente, a avaliação de professores também aparece ao qualificar como “correto”, em “utilização correta da norma”, descrita por 2% dos professores.

O uso das nominalizações prevalece na descrição dessas gramáticas, e a sinonímia atribuída à gramática varia entre “estudo”, “variedade”, “conhecimento”, “prescrição”, “utilização”. Desse modo, os professores deixam escapar um conjunto variado de concepções, enquanto referendam a sobreposição do sinônimo de *regra* atribuído a *gramática*, já que entre tantas posições em torno de um terço dos professores referendam a posição de gramática associada ao poder do uso mais aceito das linguagens.

Como se vê no capítulo teórico, também há uma historicidade que cerca o termo *gramática*, embora geralmente esse termo se associe a *regramento*. As posições dos professores, em muito, remetem a uma memória discursiva que dissemina tal construção semântica do termo, e essa posição se sobreporá na apropriação e na disseminação dos usos na prática da profissão.

Na diferenciação entre formas de gramática e de norma, vale ressaltar o que os professores dizem. Destaca-se, nesse sentido, o questionário 53, que cita Mattoso Câmara como a voz do discurso científico, para sustentar o que se afirma:

Questionário 53: A norma culta está presente nos documentos oficiais, nas páginas literárias, na expressão escrita dos grandes jornais e revistas. No dizer de Mattoso Câmara, a norma é uma força conservadora na linguagem. Contrariando esta norma, está presente a linguagem popular, não comprometida com o cumprimento das regras gramaticais. Retrata ela a fala cotidiana. Está presente nas diversas camadas sociais, desde o nível socialmente aceito até o linguajar mais simples, elementar e corriqueiro.

Em paráfrase, o professor cita Mattoso Câmara ao elaborar sua resposta. Nela, a linguagem popular é mencionada como oposta à norma, o que se expressa pelo processo mental “contrariando”. Essa forma de opinião deixa escapar sentidos em que a norma é tida como forma de cumprimento das regras gramaticais, ao mesmo tempo que a “linguagem popular” contraria o regramento e, por não apresentar-se dessa forma, é classificado como “linguajar mais simples, elementar e corriqueiro”. Essa qualificação sustenta o mito de que seja mais “simples”. Discursivamente, qual seria a origem dessa

classificação? Origina-se do debate de que o não científico, o “popular”, deve ser descartado, justamente na transição entre o hábito e a regra, como se relata no capítulo teórico. No dizer socialmente favorecido, há a conotação de regramento, ao passo que no uso popular, há somente a inserção de *status* de uso frequente. Na instância do linguístico, interfere o social e, dessa forma, sustentam-se as classificações ligadas ao aceito ou não aceito. Percebe-se que, mesmo apoiando o seu dizer no dizer de estudioso, na ordem do científico, o professor acaba atribuindo valor negativo ao popular, que parece atingir menos *status* que o atribuído à norma. As formas de qualificação apresentadas à linguagem popular trazem embutidos valores que atribuem uma visão do socialmente aceito como melhor.

Já o questionário 07 relata que *gramática* e *norma* são diferenciadas: a *gramática* apresenta-se como regra, e a *norma*, como fato.

Questionário 07: Creio que não. Enquanto a gramática possui regras específicas e inquestionáveis, a norma é mais maleável, pode-se adaptá-la em função da situação vivida.

O verbo “crer”, modalizado em 07, sugere a ilusão de uma opinião do professor ao diferenciar gramática de norma. O adjetivo “maleável”, atribuído à norma, deixa escapar a visão da gramática centrada na fixidez de posições sobre os usos.

Houve ainda os que atribuíram relatividade aos conceitos. Na verdade, associam-nos às regras no uso da comunicação, como se vê nos questionários 18 e 58:

Questionário 18: Depende da objetividade e intencionalidade que o professor apresenta diante do que vai ensinar.

Questionário 58: Depende da interpretação. Normas gramaticais e gramática podem ser conceitos equivalentes, porém a palavra norma, no uso de uma determinada língua, quando se visa o estabelecimento da comunicação, nem sempre atende ao conceito de gramática.

Ao atribuir relatividade aos conceitos, os professores entrevistados se orientam em um aporte teórico que revela as várias versões e visões dos conceitos *norma* e *gramática*.

Essa relatividade acompanha as várias condições/visões por que passaram tais conceitos, conforme se viu no capítulo dois. Revela também uma memória discursiva que privilegia ora o fato, ora a regra e, mesmo inconscientemente, o professor atenta para esses movimentos ao responder sobre esses termos.

Em geral, em sua maioria, professores consideram *norma* e *gramática* como equivalentes e atribuem aos dois conceitos também o caráter de *regra*. Isso deixa pressupor que nem sempre está claro para todos qual deverá ser o ponto de partida no trabalho com a língua; tampouco sua conceituação de *gramática* e *norma* atinge um conhecimento que lhes traga segurança como pressuposto em sua atividade de ensinar.

Aprofundando esse questionamento, percebe-se que *norma* e *gramática* simultaneamente se confundem e se diferenciam, e isso em muito se deve ao estabelecimento de políticas que querem marcar “ditos diferentes sobre o regramento do dizer”. Há construções do professor que se fazem pelo aporte da historicidade: ao mesmo tempo que os conceitos são atravessados por uma tradição da valorização do regramento do uso pela estabilidade, há discursivamente o dizer que procura uma flexibilidade de considerar os vários usos. As formas de entendimento de norma se dão pelos dois caminhos, que se entrecruzam e se revezam discursivamente tanto na conceituação vigente pelos teóricos (como se viu no capítulo teórico) quanto no dizer dos professores. Considero que talvez seja esse o fato que explica a atribuição de conceitos diferentes aos mesmos elementos e caracterização de elementos diferentes ao mesmo conceito no tocante a *norma* e *gramática*. Na verdade, o dizer dos professores é atravessado pelo acontecimento discursivo das conceituações, pois tanto *norma* quanto *gramática*, em suas acepções, revelam a interpelação do regramento e do uso linguístico (a consideração do fato), a parte abonada e o todo rejeitado (ou não) nos usos linguísticos.

É no dizer parafrástico que os professores seguem as várias formas de conceituar *gramática* e *norma*. No processo de tornar-se aceito ao responder o questionário, o professor recorre a repetições (citações, como se viu no questionário 53) e a dizeres incertos também, com o uso do “talvez”, “depende”.

### 3.5.6 Atitudes no ensino para o professor-mosaico

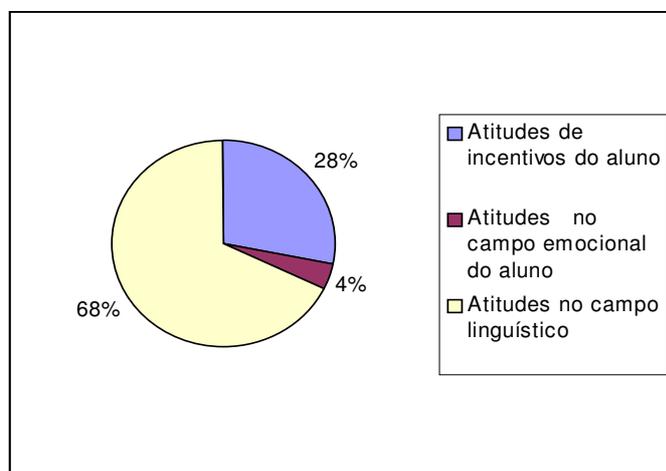


GRÁFICO 17A - Objetivos específicos do professor de Português

Os GRÁF. 17A e 17B representam um conjunto significativo de respostas apresentadas pelos professores como “objetivos específicos do professor de Português”. Para a tabulação dos dados e a melhor visualização de respostas, as variáveis foram divididas em três grupos: (a) atitudes de incentivo ao aluno; (b) atitudes de atuação no campo do emocional do aluno; e (c) atitudes relativas ao campo de atuação no plano linguístico. Percebe-se que os objetivos mais enumerados foram os de atuação no campo linguístico do aluno, como se vê em 17B:

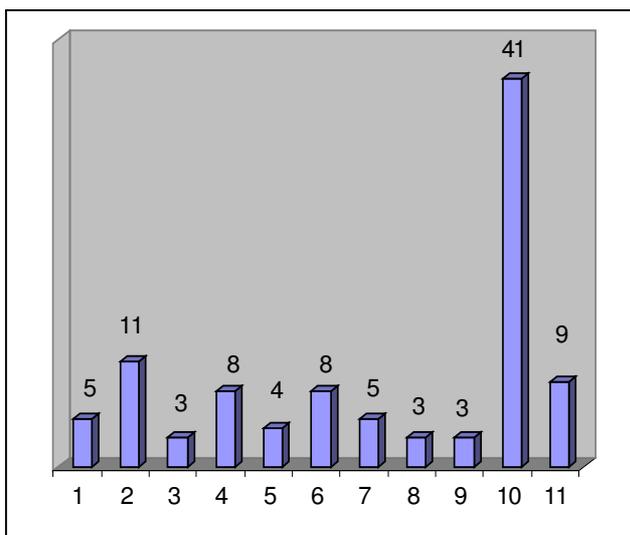


GRÁFICO 17B - Objetivos específicos do professor de Português:  
Formar atitudes no campo linguístico

Legenda

1. Desenvolver a competência comunicativa do aluno.
2. Desenvolver hábito de leitura.
3. Oferecer oportunidade ao aluno de ampliar sua prática de leitura.
4. Mostrar ao aluno a variação linguística.
5. Mostrar o comportamento social e individual com relação ao uso linguístico.
6. Ensinar a forma correta da língua.
7. Relacionar o Português com a realidade.
8. Levar o aluno a ser um poliglota.
9. Ensinar gramática.
10. Levar o aluno a ler, compreender, interpretar e construir texto.
11. Outros.

Outros: (conhecer habilidade individual do aluno, explorar textos variados, ensinar o que é uma língua, quais as propriedades e usar o que ela realmente tem, formar cidadão letrado, diferenciar fala e escrita, garantir a aprendizagem efetiva do aluno, distinguir sequência textual).

Formar atitudes no campo linguístico do aluno implica relatos de ponto de partida para o trabalho com as formas de linguagem. Indica um conjunto de iniciativas que culminarão com o domínio que se espera em Língua Portuguesa. Em muito esses objetivos se comparam, parafrasticamente, ao conjunto de atividades para Língua Portuguesa sugerida nos PCN:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...]

- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; [...]
- Conhecer e valorizar diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; [...]
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Parafrasticamente, os objetivos dos professores de Português se fazem em referência a propostas de leitura, escuta e interpretação e visões sobre variedades culta e popular. A diferença é que, ao relatar seus objetivos, os professores, nos questionários, destacam o regramento como uma preocupação à parte do professor, o que não é esclarecido no documento.

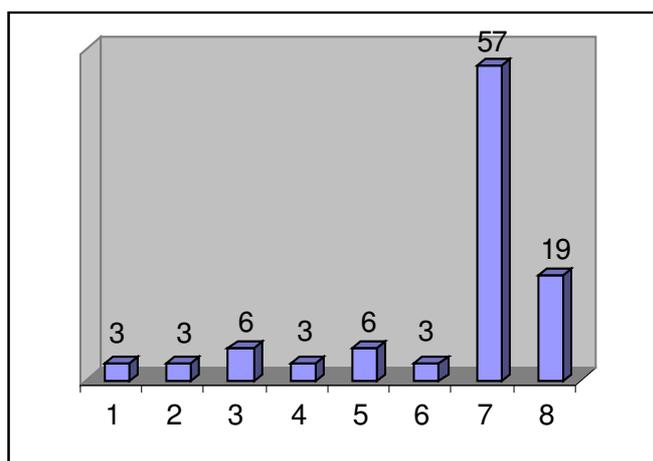


GRÁFICO 17C - Objetivos específicos do professor de Português:  
Atitudes de incentivo aos alunos

Legenda

1. Conhecer a habilidade individual do aluno.
2. Contribuir para formação integral do aluno.
3. Respeitar a individualidade do aluno.
4. Solucionar necessidades especiais do aluno.
5. Interagir as turmas.
6. Orientar o aluno nos diversos caminhos da aprendizagem.
7. Levar o aluno pensar criticamente.
8. Construir conhecimento.
9. O professor é um mediador do conhecimento.

A atitude relacionada à atuação no campo emocional do aluno foi citada uma vez: “aprimorar a linguagem vinda de casa e oferecer ao aluno variação linguística”. Isso leva a perceber que o professor, mais uma vez, de forma fragmentada, se divide entre o fazer instrumental, de ensinar estruturas e considerar as variedades.

### 3.5.7 Representações do ponto de chegada na profissão

Entende-se o ponto de chegada na profissão como o objetivo último na prática com os conteúdos. Nesse sentido, considera-se a noção de letramento determinante no conjunto de saberes que o professor de Português quer atingir como propósito em sala de aula. Na sua atividade de ensino, o professor deveria estabelecer o “ponto culminante” para a sua prática de sala de aula ao se referir ao fato de que tem como foco tornar letrado o aluno. Os próprios PCN de Língua Portuguesa, como política de ensino, indicam esse foco de trabalho como ligado a uma proposta de ensino voltada para o *letramento* como objetivo determinante de uma língua já apreendida aos dois anos de idade e exercitada pelo usuário. Cabe ao professor, portanto, entender o letramento como o processo através do qual, em preparação, o aluno adquire domínio das atividades sociocomunicativas de fala e de escrita. Tal preparação se dá com o desenvolvimento e o uso de técnicas pelo professor, em atividades que proporcionem soluções que, em última instância, ajudam o aluno a tornar-se letrado.

No plano teórico, investigaram-se três posições dominantes sobre letramento como acontecimentos discursivos: (a) o letramento como erudição; (b) o letramento como alfabetização; e (c) o letramento como proficiência. Esta última é a posição defendida a partir da década de 1990, em resposta às realidades e demandas de escrita e interpretação para as quais o professor deve preparar o aluno. Apresenta-se abaixo o posicionamento quantitativo dos professores sobre Letramento e as concepções recorrentes do grupo.

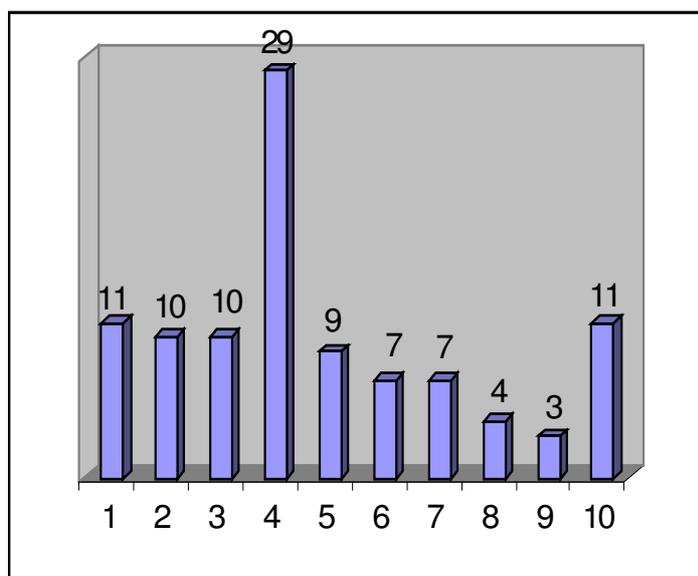


GRÁFICO 18 - Concepções de letramento

## Legenda

1. Uso da linguagem nas relações interativas.
2. Domínio da linguagem.
3. Leitura do mundo.
4. Capacidade de ler, escrever e falar bem.
5. Entender o que está escrito.
6. Processo de inserção e participação na cultura escrita.
7. Conhecimento maior em Língua Portuguesa.
8. Quando a pessoa reconhece letras, mas não é capaz de ler nem produzir um texto ou uma frase.
9. Outros.
10. Não responderam.

Dos entrevistados 32% consideram a concepção de letramento como “capacidade de ler, escrever e falar bem”, o que representa um juízo de valor nos usos linguísticos, a busca pelo ideal na formação do perfil do aluno. A ideologia que interpela os professores nessa direção é a da força do regramento, pois se admite que o aluno deve capacitar-se instrumentalmente nessa direção. A acepção 07 chama atenção porque indica o letramento como algo diferenciado, “conhecimento maior” sobre a língua. Percebe-se que as conceituações, como acontecimentos discursivos, estão presentes nos dizeres dos professores. Ao indicar letramento como “conhecimento maior”, o professor associa o termo, discursivamente, à erudição, uma das formas de associação ao termo em sua historicidade.

Analisando-se qualitativamente os questionários, percebeu-se que muitos professores associam o termo letramento à capacidade de leitura do indivíduo. Vejam-se os questionários 22 e 26:

Questionário 22: Letramento é a capacidade que o indivíduo tem de ler e entender o que foi lido.

Questionário 26: Letramento consiste na competência apresentada pelo indivíduo ao realizar as diversas leituras possíveis.

As nominalizações “capacidade” e “competência” constituem-se como características associadas a ações de professores e alunos nessa direção. Na verdade, os processos apresentam-se como resultados, produto de atitudes. O acontecimento discursivo do conceito se dá associado a resultados do domínio das várias formas de leituras, bem como de interpretação.

Houve professores que, na conceituação, fizeram questão de diferenciar *letramento* de *alfabetização*:

Questionário 22: Letramento é a capacidade que o indivíduo tem de ler e entender o que foi lido. Na prática temos alunos alfabetizados, mas raramente letrados.

Essa diferenciação ocorre porque os professores levam em conta o acontecimento discursivo de os termos serem confundidos, já que foram considerados um só em sua historicidade, como se vê no capítulo dois. Interessa observar que o termo “raramente”, usado no questionário 22, leva em conta a diferenciação, apresentando a visão de que os alunos restringem-se a um grupo pequeno com o domínio da capacidade supracitada.

Para muitos, também não há clareza de quanto o letramento, como produto, associa-se à escolarização. Tal questionamento se manifestou no questionário 31:

Questionário 31: Para mim é a aquisição e “consumo” de Leitura e escrita numa sociedade letrada sem a escolarização do indivíduo. O indivíduo será facilmente manipulado na sociedade onde vive, pois ele não recebeu ensinamentos para ser crítico.

Como acontecimento discursivo, remete-se a *letramento* de forma a indicar o domínio da criticidade nas práticas de leitura e escrita. Nesse ponto questiona-se *letramento* como resultado de práticas direcionadas ou não pelo professor, na instituição escolar.

Já outros associam o *letramento* à escolarização, o que faz pressupor a ligação de *letramento* à ideia de erudição, ao acúmulo de valores e práticas em atividades enciclopédicas:

Questionário 19: ...é o conceito dado às pessoas que têm um conhecimento maior em relação à Língua Portuguesa.

Questionário 21: É um grau de escolaridade mais avançado que o indivíduo teve oportunidade de fazê-lo.

A interpelação ideológica de que o *letramento* se dá pela escolarização reflete nas formas de concepção de *letramento* ligada à quantidade de conhecimento escolar acumulado.

Observou-se que 11 professores simplesmente não responderam à questão (GRÁF. 17) ou declararam não dominar tal conceito:

Questionário 20: Não sei sobre o assunto...

Questionário 25: Não sei discorrer sobre o assunto.

Questionário 55: É muito complicado definir Letramento.

Questionário 76: Para mim, letramento é ensinar a ler. (Tenho dúvida, por isso não vou me arriscar na conclusão da resposta).

Essas formas de respostas refletem o fato de que, mesmo para os professores, a noção de *letramento* gera dúvidas, pois, enfim, há o esquecimento de que o termo já passou por várias definições e acompanha, em sua historicidade, a força social e a importância das instituições às práticas do domínio fluente da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo, por se constituir em acontecimento discursivo ligado à mudança e à recente dicionarização, as representações sobre *letramento* são fluidas e, de uma forma mais incisiva, não estão claras como ponto de chegada para o professor. Por vezes, as respostas determinam de maneira vaga tal conceito.

Questionário 52: O conhecimento das letras; (ensino e aplicação).

Como mecanismo de paráfrase, houve professores que recorreram seja à conceituação corrente como a erigida por Magda Soares (1998; 1999), seja aos PCN para definir *letramento*. Observem-se os questionários 17 e 57, especialmente o 57, que o caracteriza em face do usuário, em vez de definir o termo.

Questionário 17: Não apenas o indivíduo que sabe ler, mas que compreende o que está sendo lido e tem outros conhecimentos práticos dentro da Língua Portuguesa, como escrever, redigir cartas, compreender e criticar uma reportagem, saber discutir com coerência seu ponto de vista...

Questionário 35: De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Letramento é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico [...] práticas que envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

Questionário 57: É o nível que o usuário da língua atinge, o qual lhe dará condições de usar com autonomia a sua língua em todas as modalidades e contextos.

Na observação das conceituações descritas por professores, percebe-se que eles discorrem com mais segurança sobre o termo se recorrem a paráfrases. É fato que o letramento mostra-se produto e processo centrado nas atitudes dirigidas ao aluno, como elemento lexical em caráter sinonímico que equivale a “nível de uso de linguagens com autonomia”.

Houve outros professores que afastaram o letramento do conceito da escolarização, como se vê em 54:

Questionário 54: Letramento é a forma que utilizamos para descrever as pessoas que mesmo sem estudo (*sic*) consegue posicionar na sociedade de forma criativa e reflequiciva (*sic*) porém sem dominar a leitura e a escrita.

Percebeu-se até certa visão sobre o conceito, ligado ao prazer da leitura.

Questionário 02: Letramento é prazer, é leitura à luz de vela, ou lá fora...

Confirma-se, portanto, a discordância em relação à definição do termo. Acredita-se que isso se deve ao fato de que a inserção do termo para os profissionais de língua materna ainda é recente. Ademais, a própria dicionarização e divulgação do termo, como afirma Soares (1998), ganha espaço somente a partir da última década do século XX. Assim, percebe-se que há discordâncias ou discrepâncias em relação ao uso, à definição e à compreensão do termo. Essa discrepância reflete o modo como os professores lidam com seu objeto de ensino, visando ao objetivo comum, que é a capacitação do aluno para lidar num mundo da escrita e da leitura. Eles sabem que não devem se deter na gramática como regra somente, mas não conseguem, nem no dizer, avançar com segurança no tratamento adequado do fato linguístico. Restringem-se ao mecanismo de paráfrase no tratamento dos termos e sustentam-se na formação discursiva da missão e da lei para ensinar a língua.

### 3.5.8 Representações sobre a política estatal para o ensino

Um documento de destaque para a política linguística do País, como já se viu, são os PCN. Através deles indicam-se posições, valores e atos desejáveis para o professor no ensino da Língua Portuguesa. Ao ser lançado o documento, em 1998, a expressão “parâmetro curricular” se deu como acontecimento discursivo, pois, através dessa expressão, enfatizou-se historicamente e discursivamente o cuidado de “parâmetro” não ser confundido com um conjunto de regramentos sobre o *quê e como* ensinar em todo o território nacional, mas como um norteamento para os professores. Discursivamente, valoriza-se o documento não como regramento nas atividades profissionais, mas orientação de conduta para valores e práticas no ensino de Português. Por isso, o acontecimento discursivo “parâmetro” baseia-se no norteamento, e não no regramento. Na pesquisa quantitativa, perguntou-se aos professores se conheciam os PCN. Veja-se o GRÁF. 19.

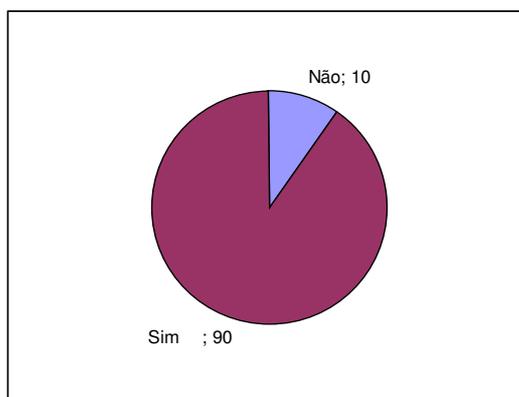


GRÁFICO 19 - Conhece os PCN

Em seguida, perguntou-se qual era a opinião dos entrevistados sobre os PCN. Qualitativamente, apuraram-se, predominantemente, as respostas apresentadas no GRÁF. 20.

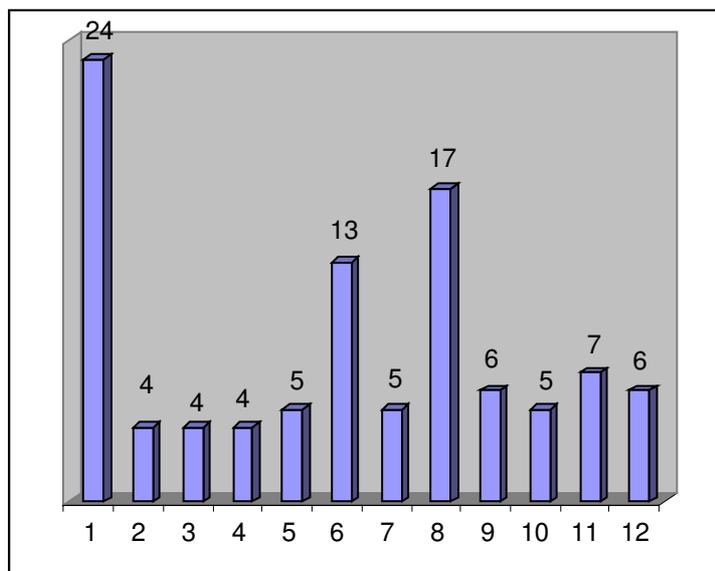


GRÁFICO 20 - Opinião sobre os PCN

## Legenda

1. Boa proposta.
2. Não é passado adequadamente.
3. Muito abrangente.
4. Pouco funcional.
5. Possibilita o conhecimento do que realmente deve ser ensinado.
6. Apoiar e auxiliar a discussão pedagógica.
7. Não é aplicado.
8. Fora da realidade.
9. Importante para trabalhar os temas transversais.
10. Necessário para o planejamento.
11. Precisa sofrer alterações.
12. Outros.

Como se vê, as opiniões são diversas. Percebe-se que, ao adotar uma opinião sobre os PCN, os professores, em sua maioria, apoiam o documento, apresentando justificativas para isso. Os dizeres de oposição se concentram em caracterizá-lo como “fora da realidade”, ou que “precisa sofrer alterações”, mas também não se justifica quais seriam essas alterações. Observem-se alguns dizeres:

Questionário 26: Penso que as propostas nele apresentadas são coerentes com o que deve ser feito.

Questionário 34: Os PCN são uma tentativa de normatizar, legalizar, orientar o conteúdo curricular para além dos livros, abrangendo as questões cotidianas da experiência e convívio sociais.

Os questionários 26 e 34 valorizam os processos ligados à ordem do dever: normatizar, legalizar, orientar. Em 34, os processos se constituem a partir da nominalização “tentativa”, o que obscurece a origem das ações que compõem o documento, originadas do Estado, que orienta sobre “o que fazer” no ensino.

Questionário 37: Os PCN abriam caminho para uma nova prática de ensino.

Em 37, o documento é representado como novidade positiva, enfatizando o valor de que o “novo” remete ao positivo.

Questionário 14: É uma fonte de consulta muito rica, com abordagens interessantes para o ensino de Língua Portuguesa, mas que muitas vezes é deixado de lado por não se conhecer ou até mesmo por não se ter um ensino adequado à sua utilização.

Em 14, o processo relacional “ser” introduz a caracterização do documento, representando suas qualidades, mas o professor atenta para dificuldades na execução das práticas sugeridas.

Questionário 74: Eles auxiliam os professores a planejarem suas aulas, a desenvolver os objetivos propostos por eles para se cumprir o cronograma de conteúdos a serem estudados por cada série.

A noção de regramento a práticas dos professores indica um valor considerado pelo professor. Além disso, o conteúdo é representado como elemento numérico pelo entrevistado.

Questionário 46: Muito bom. Direciona os (*sic*) trabalha, atualiza. Sendo de grande valia na elaboração dos projetos a serem desenvolvidos na escola.

A ideia de conduzir aprendizado parece escapar como desejo do professor. O processo “direcionar” apresenta-se como elementos que proporcionam o valor da segurança ao professor. Em 40, é representado também o desejo de compreender e ampliar as alternativas de trabalho.

Questionário 40: São muito bons porque abrem um “leque” sobre como trabalhar com as linguagens.

Questionário 45: Até certo ponto válido, infelizmente o seu objetivo “ainda” não foi alcançado devido a (*sic*) diversidade regional e cultural de nosso país (*sic*), conseqüentemente de nossos profissionais oriundos dessa diversidade.

Questionário 29: Os PCN são claramente elaborados com base numa visível preocupação de melhoramentos para o ensino, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Literatura. Entretanto, teoria e prática ainda são realidades muito distintas e distantes.

Questionário 44: Acho muito abrangente. Só que o linguajar usado é muito difícil de entendê-lo (*sic*).

Os questionários 45, 29 e 44 deixam escapar objeções à política estatal, tais como o fato de não conseguir alcançar objetivos, indicar distância entre teoria e prática e ainda apresentar linguagem difícil para compreensão. O uso da primeira pessoa em 44 revela o caráter pessoal na posição assumida pelo professor.

Questionário 39: Acho que deveria ser revisados (*sic*) sempre que possível, pois encontramos ali muita utopia. Acredito que quem escreveu já está fora da sala de aula a (*sic*) muito tempo ou nunca esteve.

Questionário 40: São documentos referenciais que nos oferecem suportes, mostrando o que deve nortear o trabalho com linguagem.

A ideologia de uma posição pedagógica a ser assumida interpela professores. Nesse ponto o documento é definido como uma forma de solução. Paradoxalmente, há visões que o qualificam como “utópico”, “norteador”, representativos do documento.

Questionário 35: Os “PCN” marcam o “final” do tradicional e a busca de novos rumos. Conheci os eixos temáticos, descritores e temas transversais lendo os PCN’S (*sic*).

A política estatal é apresentada pelo processo relacional “ser” e pela expressão lexical caracterizadora “documentos referenciais”. Essa caracterização indica que o professor se orienta pela política linguística estatal, carregando também algumas dissonâncias que o próprio documento sustenta. Em seus dizeres, os professores geralmente citam valores, tendências que se norteiam a partir do documento. Resta saber se as orientações são seguidas em sua prática de sala de aula. No nível do discurso, o professor em geral se apoia e cita o documento nos seus dizeres sobre a profissão.

Percebeu-se, na análise, que professor se constitui como identidade que toma para si a tarefa de ensinar, apoiando-se no discurso científico e no regramento da variedade culta. A representação de bom profissional que ele toma para si, em geral, é a do dizer autorizado que salienta a importância de ensinar a ler, escrever e interpretar, mas não se prende a responder o “como” fazer. Para o público pesquisado, o bom profissional, em geral, é o que toma para si o agenciamento de ações que se preocupa em buscar a inovação, ao mesmo tempo que apresenta ressalvas ao tradicional embora o cite, em tensões de fala sobre a utilidade do “correto”, o “padrão”, representado pela gramática.

Como ser fragmentado que representa, há um mosaico de saberes metalinguísticos citados pelo professor no que diz respeito a conceitos de *erro*, *norma* e *gramática*. Em geral, o professor associa *norma* a *gramática* e, muitas vezes, considera esta como um conjunto de aspectos teóricos ou instrumentais de regramento nos usos de linguagem. Em geral, o professor tem a noção do discurso científico que permeia esses termos, mas percebe o discurso da ordem da lei como fundador no entendimento das concepções pesquisadas.

A prática discursiva do letramento ainda se mostra fluida para o professor, e o entendimento do termo é algumas vezes inseguro. Em geral, quando confrontado sobre saberes que não domina, o professor prefere apoiar-se em dizeres parafrásticos tanto sobre letramento quanto sobre os PCN. Ele é Interpelado pelos discursos científico e missionário da política linguística estatal, e esta demonstra ser uma voz de apoio para a descrição de práticas e valores. Enfim, é através da recorrência aos saberes metalinguísticos em confrontação que o discurso do professor se constitui em missão e autoridade “para saber a língua” e ensiná-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A história das ideias linguísticas e a análise do discurso* ajudam a compreender a complexidade da ressignificação do idioma português no espaço brasileiro e a refletir sobre as posturas e os valores adquiridos e disseminados pelos profissionais da língua no País. Na investigação sobre a historicidade do idioma no espaço brasileiro, percebe-se que a história do profissional do ensino se dá com a interpelação dos valores variados. Em muitos pontos dessa historicidade, valores se opõem e convergem, refletindo no espaço discursivo que sustenta os dizeres dos professores sobre a língua e sobre os saberes metalinguísticos que sustentam o ensino. Em muitos momentos, essa historicidade explica a duplicidade ou a multiplicidade de procedimentos sobre o idioma no enfoque didático. Desse modo, os saberes metalinguísticos que cercam o ensino contribuem, em muito, para a constituição da identidade fragmentada desse professor no espaço brasileiro e com a configuração de um ensino que se dá com valores fluidos sobre *gramática, regra, letramento e norma*.

O professor-mosaico representa um conglomerado de características e ações justapostas e até certo ponto opostas entre si. Sustenta um perfil de apropriação de elementos que se faz como voz autorizada do dizer sobre a língua. Os dados quantitativos revelam que esses elementos se dividem entre o tratamento linguístico (o científico) e o pedagógico (missionário) sobre suas ações, representando prática e teoria como formas de se constituir saber autorizado para ensinar Língua Portuguesa. Há que considerar que os professores em geral referendam o discurso de uma política educacional oficial, seja ao discorrer sobre os parâmetros, seja ao se declarar contrários ou favoráveis à gramática como procedimento metodológico a ser adotado ou, ainda, como o conceito que serviu de parâmetro para o seu trabalho.

Há suscetibilidade e ilusão do professor em se achar no controle da língua. Confirma-se a sua apropriação do dizer e da disseminação do discurso da “lei” (regra) sobre a língua. Ao mesmo tempo, essa apropriação indica a consciência do professor em sustentar “um dizer apropriado” sobre seus valores, as concepções que seguem, bem como as práticas referendadas no seu dizer sobre gramática, norma, e letramento. Por outro lado, eles também se apropriam de dizeres que refletem a historicidade fragmentada do termo, para que utilizem reflexões sobre os conceitos. Na verdade, há uma bricolagem nos

dizeres que ele assume como sendo seus e dos outros profissionais em geral, pois há processos parafrásticos utilizadas por eles tanto no vocabulário quanto ao enunciar uma posição que aparentemente é de si (no uso dos modalizadores e da primeira pessoa). Assim, seus dizeres, em memória discursiva, vagam entre o conhecimento linguístico e o conhecimento gramatical. E, no cruzamento da língua com a sua historicidade, percebeu-se que a configuração da profissão se deu dessa forma, desde o início, no processo de ressignificação do Português no espaço brasileiro. Mostrou-se no capítulo dois um pouco da historicidade que cerca o ensino e os saberes metalinguísticos sobre *norma, gramática e letramento*. Nesse viés, percebeu-se que há uma memória discursiva que constitui o dizer do professor, agindo pelo viés da história para sustentar dois pontos paralelos, que se imbricam e se dão em tensão: o entender o fundamento da profissão pelo fato linguístico ou pelo regramento no uso da língua.

Nesse contínuo, ora o professor faz refletir um tratamento dado à língua que acompanha a história da gramatização do País, o ensino e a própria ressignificação da língua portuguesa no espaço brasileiro, ora se destaca o fato linguístico, ora se destacam as regras de um dizer que ideologicamente se elege como o melhor, o “certo”. De qualquer forma, o professor toma para si a função de voz autorizada do dizer sobre a língua.

A composição do professor-mosaico se dá no ato de compartilhar e disseminar posições, no que dizem, no que definem e no que dizem que fazem. Na verdade, os pontos de identificação (e não propriamente uma identidade linear em que o ser corresponde ao dizer) atravessam o ser/fazer discursivo do professor sobre si (sobre sua identidade), sobre o modo como deve conduzir a sua prática que se faz em dispersão. Em um levantamento sobre a história das ideias linguísticas no País, reafirma-se que essa fragmentação em teorias e em dizeres sobre a prática e os objetos de investigação e de ensino não vem da atualidade: ela se repete e reconstitui um movimento pré-construído, que perpetua ações de professor que consolida em pêndulo, que ora consolida a posição do dizer na ordem da lei (nas regras de uso do “certo”), ora tende ao tratamento dos fatos.

Contudo, não se pode negar a função de regulador que o professor toma para si, já que assume a condição da “voz” do dizer autorizado. Assim, essa posição não se constitui de forma pacífica, pois o dizer do professor reflete certa desorientação ao tratar das

questões de conhecimento e de práticas sobre a língua. Há que considerar que esse espaço do conflito reflete discursos sobre as concepções que cercam as práticas de ensino de Português: há o discurso autoritário, que referenda a regra; há o discurso polêmico que transita entre o fato e a regra.

Na análise, percebem-se elementos caracterizadores dos professores pesquisados, constituindo representações de uma identidade fragmentada. Em geral, os professores, a maioria do sexo feminino, apresentam-se como trabalhadores que seguem a ordem do espaço desvalorizado da profissão: muitas vezes complementam sua renda com práticas que não se ligam ao magistério, ou trabalham em dois turnos na sua função.

Em geral, para os professores pesquisados, o ato de ensinar Português se dá pela descrição de um conglomerado de dizeres, em formulações sintáticas constituídas por processos cognitivos. Esse uso linguístico pode indicar a preocupação do professor, que é textualizada por usos verbais entre o “incutir”, “moldar” e o “orientar” e “despertar” a consciência crítica do aluno ao falar e escrever. Isso significa, em geral, que a descrição das ações dos professores se dá mais no nível de “o que acarretar no aluno” do que “como fazer para que o aluno apreenda algo”.

Também na descrição do “ensinar”, interpretou-se o que os professores representam no que diz respeito a “ensinar o quê”: os conteúdos mais destacados são os voltados para leitura e escrita, ao passo que os professores representam a importância de se trazer um regramento no ensinar. Há a preocupação com a ajuda ao aluno, a construção e sustentação de um domínio técnico da língua e a obrigação de fazer com que o aluno se aproprie de um saber regrado, o aceite socialmente. A preocupação com práticas que possibilitem o “saber linguístico” prevalece e marca significativamente a representação da prática discursiva sobre a profissão.

Na descrição e na análise de formas de representação do bom e do mau professor de Português, em geral, o “*mau professor*” é caracterizado linguisticamente mediante construções sintáticas negativas, em representação de atividades como ‘não trabalha textos’, ‘não constroi conhecimento’, ‘não consegue atingir a evolução da aprendizagem’. No tratamento linguístico da aceção gramática, em geral, os professores pesquisados apresentam posições em tensão: há os que indicam que a

apropriação da gramática em regramento é negativa e há também os que preferem associa-la como útil, desde que seja associada a expressões qualificadoras como “contextualizada”, de modo que gramática se torne mais aceita.

Essa posição remete parafrasticamente à posição política defendida nos PCN. Seguindo essa alternativa, o professor-mosaico se apropria de discursos que remetem à ordem do aceitável, o “bom”, tratando por vezes de formas opostas o trabalho com leitura e escrita e o trabalho com elementos gramaticais (aqueles empregados de acordo com a norma culta).

Nesse ínterim, representa-se em geral que o “bom professor” destaca práticas de trabalho com texto, em oposição ao “mau professor”, que se preocupa com os elementos gramaticais. Na verdade, essa posição remete ao efeito de sentido da dualidade estrutura *versus* conteúdo. Enquanto a estrutura representa a forma de trabalho com o regramento em “frases soltas”, o trabalho com o conteúdo remete à preocupação com textos. Essa preocupação que o professor geralmente carrega leva a efeitos de sentido que indicam a dúvida desse profissional sobre o caminho a tomar em seu trabalho cotidiano. Na verdade, o foco de tensões se dá na convergência entre “o quê” e o “como trabalhar”, de modo a constituir-se “bom” professor.

Ao representar objetos de ensino, destaca-se que o questionário, como gênero, trazia opções que o professor reordenava por ordem de importância no trabalho com a disciplina Português. Nesse ponto, em geral, o professor privilegia o tratamento de práticas de leitura e escrita em detrimento do trabalho com gramática. Ao comentar seu posicionamento, em geral, o professor utiliza uma justificativa metodológica ao assumir sua posição. Essa atitude remete a dizeres usados nos PCN, reivindicando um valor às atividades de trabalho com gêneros, em vez de o professor “prender-se à gramática”.

Na verdade, em muito o privilégio à gramática é mencionado a partir do entendimento metalinguístico que se tem do termo. Ao se questionar do professor a diferenciação entre norma e gramática, em geral não há a diferenciação dos termos, e ainda a eles é atribuída a força do regramento. Essa forma de escolha, em muito se deve ao discurso fundador do ensino que se faz pelo regramento. Em geral, esses termos denotam objeto

de disciplinamento dos usos linguísticos, de forma que, por outro lado, o “erro” deve ser silenciado, consolidando a posição do professor de voz autorizada do disciplinamento.

A visão sobre erro, em muito, reflete a preocupação e o entendimento de que esse é o objeto que deve ser negado, excluído ou disciplinado. Nesse ponto, ora o erro é tratado como prática não regrada, ora é definido como equívoco ou problema de comunicação. Essas duas posições deixam escapar as tensões que erigem os dois valores por vezes dissonantes a ser cultivados na profissão: a valorização da regra social e a preocupação com o uso da língua em práticas compreensíveis.

Em consequência do conflito de posições e dos dois valores mencionados, o que se percebe é que o professor-mosaico geralmente se torna um contínuo de elementos e escolhas de valores e práticas na profissão quase incompatíveis entre si, compondo caminhos variáveis paralelos e congruentes, seguindo um conjunto de práticas trilhadas, por vezes inconciliáveis entre si. Entender o porquê dessas escolhas mostrou-se a contribuição da tese, pois, dado o número de valores, práticas e representações possíveis, explicam-se essas posições, e não simplesmente seguiu-se a ideia hegemônica de que elas devem ser julgadas, alteradas ou criticadas nas instituições.

Viu-se que a configuração de um ponto de chegada para as práticas profissionais na profissão mostra-se recente, e especialmente confusa, quando se tratou do termo letramento e do entendimento que os professores carregam sobre a terminologia e a forma como esse entendimento reflete em sua prática. Talvez se o ponto de chegada (o letramento) fosse entendido na profissão não simplesmente como erudição ou escolarização, o professor tomaria para si um caminho mais compatível com a proposta da sua profissão.

Considere-se que a política linguística estatal dos PCN alerta para as atitudes letradas, mas viu-se que em muito ainda permanecem confusões sobre o documento e os reflexos dele na prática efetiva do professor. Na verdade, fica o alerta que, dado o número de oportunidades, práticas e valores da profissão, o professor, em escolha coletiva e individual, deve capacitar-se mais e decidir qual caminho tomar, quais saberes metalinguísticos fundamentarão seu discurso, refletindo sobremaneira, em sua prática.

## REFERÊNCIAS

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 145-174.

ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. Tradução e prefácio de Bruno Fregne Bassetto e Henrique Graciano Murachco. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Original Francês.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

BAGNO, M. (Org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002a.

BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001a.

BAGNO, M. *et al. Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, M. Introdução: norma linguística e outras normas. In: ———. (Org). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001b. p. 9-21.

BAGNO, M. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

BALDINI, L. João Ribeiro e Mattoso Câmara entre os fatos da linguagem. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002. p. 31-41.

BARONAS, R. L. Apontamentos de leitura sobre a análise do discurso e sua vocação heurística. In: SANTOS, J. B. C.; FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004a. p. 95-108.

BARONAS, R. L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. *Foucault e os*

*domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade.* São Carlos: Claraluz, 2004b. p. 45-62.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. Porta de línguas: gramática e ensino numa visão plurilíngue. In: ———. *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 25-44.

BASTOS, N. M. O. B.; BRITO, R. H. P.; HANNA, V. L. H. Gramaticografia novecentista: raízes maximianas. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). *História entrelaçada 2: A construção de Gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 61-81.

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, H. K. *O local da cultura.* Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BIAVATI, N. D. F. *O lugar do trabalhador e das relações de trabalho em propagandas publicadas em revista brasileira de informação geral: um estudo de caso em ACD.* 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico.* Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o ensino fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 2.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino da língua x tradição gramatical.* São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CARDOSO, S. B. *Discurso e ensino.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASAGRANDE, N. S. A gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira: desvelando a relação entre gramática e ensino no século XVI. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 25-44.

CORACINI, M. J. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: ———. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 27-33.

CORACINI, M. J. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 271-290.

CORBEIL, J.-C. Elementos de uma teoria da regulação linguística. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 175-201.

COSCARELLI, C. V. *Livro de receitas do professor de português: atividades para sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, C. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CUNHA, C. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: São José, 1964.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIAS, L. F. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

EAGLETON, T. *Ideologia - uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1997.

EMEDIATO, W. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. Rio de Janeiro: Geração, 2005.

FACCINA, R. L. S.; CASAGRANDE, N. S. *A gramática expositiva da língua portuguesa: uma abordagem historiográfica*. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). *História entrelaçada 2: A construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 82-101.

FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical Language Awareness*. London: Longman Publishing, 1992b.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. Tradução de Célia Maria Magalhães. In: MAGALHÃES, C. M. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Série Estudos Linguísticos, v. 2, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. 8<sup>th</sup> impression. New York: Longman. 1994.
- FAIRCLOUGH, N. *Media Discourse*. New York: Edward Arnold, 1995a.
- FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-62.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006.
- FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-24.
- FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei n.º 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002. p. 107-126.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 21 ed. Rio de Janeiro. Graal, 2005.
- FOWLER, R. *Language in the news: discourse and ideology in the press*. London: Routledge, 1999.
- FOWLER, R. On Critical Linguistics. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen R. e COULTHARD, Malcolm (Ed.) *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. London and New York: Routledge, 1996. p. 3-14.
- FOWLER, R; KRESS, G. Critical Linguistics. In: FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G.; TREW, T. *Language and Control*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1979, p. 185-213.
- FRANCO, M. I. S. M. Primeira metade do século XIX: em busca da identidade nacional: Frei Joaquim do Amor Divino e Caneca. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 25-44.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

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

GREGOLIN, M. R. V. Michel Foucault: o discurso nas tramas da história. In: SANTOS, J. B. C.; FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 19-42.

GUIMARÃES, E. Os estudos da significação no Brasil: uma história entre o natural e o histórico no século XIX. Periódico *Língua e conhecimentos linguísticos*. n. 4/5. 2000. São Paulo: Pontes.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1988.

HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 97-114.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, O. O mundo do trabalho. In: Freitas, M. C. (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-54.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KELSEN, H. *Teoria pura do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 4-25.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 267-302.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LESSA, L. C. *O modernismo brasileiro e a língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

LIMA VAZ, H. C. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*, São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA, R. B. *Estudo da norma culta escrita brasileira presente em textos jornalísticos e técnico-científicos*. 2003. 324 fl. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63-92.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Linguagem e classes sociais: introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein*. Porto Alegre: Movimento (Ed. URGs), 1975.

MARIANI, B. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

MATTOS e SILVA, R. V. *Contradições no ensino do português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MATTOS e SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrutivismo: discurso e identidade social. In: ————. (Org.). *Discursos de identidade: discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 13-38.

MORAIS, M. M. O ensino de português no 3.º grau. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDONÇA, E. A. (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997. p. 123-130.

MURRIE, Z. F. (Org.). *O ensino de português*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002a.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2002.

NUNAN, D. Case Study. In: *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992. p. 74-90.

NUNES, J. H. A gramática de Anchieta e as partes do discurso. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. São Paulo: Pontes, 1996. p. 139-150.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998a.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. O estado, a gramática, a autoria - língua e conhecimento linguístico. *Revista Línguas e instrumentos linguísticos*. História das Ideias Linguísticas. n. 4/5. São Paulo: Pontes, dez. 1999/ jun. 2000. p. 19-34.

ORLANDI, E. *O que é linguística*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ORLANDI, E. P. *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*. *Rua*, Campinas, 4: 9-19, 1998.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. Saber a língua e a história. In: CABRAL, L. *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998b. p. 31-39.

ORLANDI, E. *Terra à vista!* São Paulo: Cortez; Unicamp, 1990.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (Org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional*. Campinas (SP); Pontes; Cáceres (MT): Unemat, 2001. p. 21-38.

PAYER, M. O. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In: ORLANDI, E. (Org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional*. Campinas (SP): Pontes; Cáceres, (MT): Unemat, 2001. p. 235-256.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PENNA, M. L. F. *Identidade social, linguagem e discurso*. 1997. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 1997.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, S. Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, M. R. (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 67-82.

POSSENTI, S. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. (Org.). São Paulo: Loyola, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-46.

ROCHA, L. C. A. *Gramática: nunca mais; o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

RODRIGUES, A. I. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. (Org.). São Paulo: Loyola, 2002.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção de identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidade: discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 249-271.

SCHERRE, M. M. P. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. (Org.). São Paulo: Loyola, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, maio/jun./jul. 1999. p. 5-15.

SCLIAR-CABRAL, L. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: CABRAL, L. *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998. p. 17-30.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, 1998. p. 231-266.

SERRANI-INFANTE, S. Resonancias discursivas y cortesía em prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n.1, p. 31-58, 2001.

SILVA, M. P. Fundamentos do discurso gramatical brasileiro: a Grammatica Portugueza (1887) de João Ribeiro. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 41-60.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-178.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SOSSOLETE, C. R. C. *O discurso de vulgarização da linguística no aparelho escolar*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

SOUZA, P. Linguística e gramática escolar: permeios do que se deve fazer e do que se faz no ensino de língua. In: CABRAL, L. *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998. p. 41-50.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELOS, S. I. C. C. O *début*, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 161-186.

# 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](#)