

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL - *CAMPUS* OSÓRIO
LICENCIATURA EM LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
NÍVEL GRADUAÇÃO

Natally Lauthart Lazzery

LÍNGUA E IMAGINÁRIO: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

OSÓRIO

2019

NATALLY LAUTHART LAZZERY

LÍNGUA E IMAGINÁRIO: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Trabalho de Conclusão de Curso
para a obtenção de título de
graduado no Curso de Licenciatura
em Letras Português/Inglês do
Instituto Federal do Rio Grande do
Sul - *Campus Osório*.

Orientador: Prof. Ma.: Ingrid Gonçalves Caseira

Osório

2019

NATALLY LAUTHART LAZZERY

LÍNGUA E IMAGINÁRIO: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Trabalho de Conclusão de Curso para a
obtenção de título de graduado no Curso
de Licenciatura em Letras
Português/Inglês do Instituto Federal do
Rio Grande do Sul - *Campus Osório*.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Luciana Delgado da Silva

Prof. Dra.: Maite Moraes Gil

Osório

2019

Aos meus avós, Leda e Nelson

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o marco de fechamento de um ciclo muito importante em minha vida: a conclusão da minha graduação. Os últimos quatro anos me trouxeram muito conhecimento e evolução não só como estudante, mas também no âmbito pessoal.

Para que eu pudesse conquistar essa etapa, contei com o apoio de muitas pessoas importantes na minha vida...

Deixo aqui os meus mais sinceros agradecimentos às duas pessoas de quem mais tenho orgulho, minha avó Leda e meu avô Nelson, que desde o início de tudo me ajudaram a atribuir sentido ao mundo e à vida. Que sempre me ouviram e me deram espaço para me posicionar e sempre me incentivaram a ler e a escrever. Com certeza a escolha do curso de Letras está vinculada às experiências que tive com eles.

Agradeço também à minha mãe que sempre mostrou muita confiança no meu potencial e segue me incentivando e me dando suporte para ir atrás de cada um dos meus sonhos.

Agradeço ao meu namorado, Cássio, pela paciência e compreensão, por me motivar a agir e enfrentar as dificuldades nos momentos de cansaço, por me ouvir diariamente e me fazer enxergar além de mim mesma.

Agradeço aos meus colegas e amigos Karen e Ezequiel, por compartilharem tantos saberes, tantas risadas e tantos consolos. Com vocês, a jornada foi muito mais leve e divertida.

Agradeço à minha orientadora, Ingrid, por ser sempre tão tranquila e acessível. Se não fosse por toda a paciência, motivação e apoio, este trabalho não teria sido concretizado.

Por fim, agradeço ao IFRS- Campus Osório pela oportunidade de cursar uma graduação em uma instituição pública, gratuita e de qualidade, a qual me proporcionou o acesso a muitos conhecimentos essenciais à minha formação. Obrigada!

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.”

Lev Vygotsky

RESUMO

Este trabalho constitui um estudo sobre o imaginário de língua de professores formados em Letras que trabalham com a língua portuguesa em suas aulas. Os objetivos desta pesquisa visam refletir sobre o que os discursos destes educadores têm a nos dizer no que se refere ao imaginário de língua construído por eles durante a vida acadêmica e a docência. Além disso, ao longo do trabalho serão discutidas questões referentes à influência da mídia no imaginário social e a forma como os PCN's abordam o ensino de português. Para isso foram analisados, a partir da perspectiva da Análise de Discurso francesa, sequências discursivas retiradas dos textos produzidos pelos professores. Tais textos são comentários críticos sobre a notícia "*Mec lava as mãos no caso dos livros com erros*" retirada do site do jornal O globo. As reflexões acerca destes comentários mostram que, ainda hoje, o imaginário de língua que considera adequado somente o ensino tradicional sem dar espaço para as variedades da língua está presente no discurso dos docentes e isso traz consequências para o ensino, as quais serão problematizadas ao fim deste trabalho.

Palavras-chave: Imaginário. Língua. Discurso. Ensino. Professores.

ABSTRACT

This work constitutes a study about the language imaginary of teachers graduated in Languages that work with Portuguese in their classes. The objectives of this research are to reflect on what the discourses of these teachers have to tell us in relation to the language imaginary constructed by them during academic and teaching life. In addition, throughout the work will be discussed questions regarding the influence of the media in the social imaginary and how the PCN's approach the teaching of Portuguese. For this, from the perspective of the French Discourse Analysis, discursive sequences from the texts produced by the teachers were analyzed. These texts are critical comments about the news " *Mec lava as mãos no caso dos livros com erros* " from the website O Globo. The reflections on these comments show that, even nowadays, the language imaginary that considers only traditional teaching, without giving space to the varieties of the language, is present in the teachers' discourse and it has consequences in teaching, which will be problematized in the end of this work.

Key words: Imaginary. Language. Discourse Analysis. Teaching. Teachers

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1 Análise do discurso: Uma breve introdução	12
1.1.1 Sujeito, ideologia e sentidos	14
1.1.2 Língua, texto e discurso.....	18
1.2 O ensino de língua nos PCN's	20
1.3 O imaginário de língua conforme circula na mídia	23
2. DAS ANÁLISES.....	25
2.1 Metodologia.....	25
2.2 O texto motivador e seu funcionamento discursivo	27
2.3 O discurso dos professores de língua portuguesa	32
2.3.1 A análise.....	32
2.3.2 Concluindo as análises.....	37
3 LÍNGUA E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA ENSINO DE LÍNGUA	38
Considerações finais.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
Anexos:.....	45
Anexo 1:.....	45

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um estudo sobre o imaginário de língua de professores formados em Letras (língua portuguesa), ou seja, através desta pesquisa, buscamos compreender qual visão de língua permeia os discursos dos docentes atuantes na escola básica e refletir sobre as possíveis influências da mídia nesses discursos. Para isso, os sujeitos participantes desta pesquisa escreveram um comentário após a leitura de um texto-base (ANEXO 1) que se trata de uma notícia intitulada “Mec lava as mãos no caso dos livros com erros” retirado do site do jornal O globo.

Esta notícia expõe uma polêmica que se deu no ano de 2011 em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, escrito pela autora Heloísa Ramos, o qual trazia uma perspectiva de ensino de língua que contempla as variedades linguísticas. Alguns estudiosos da língua portuguesa e veículos de comunicação, como jornais e sites da internet, criticaram a obra, que explica e contextualiza o uso das variações da língua portuguesa no Brasil.

Os comentários produzidos pelos professores formaram o corpus que aqui será analisado sob a perspectiva discursiva, visando perceber as crenças e discursos produzidos pelos professores acerca da língua e, também, o que cada posicionamento tem a nos dizer no que se refere ao imaginário de língua construído por eles durante a vida acadêmica e a docência. Além disso, serão problematizados os possíveis modos de influência da mídia no imaginário de língua dos professores e das pessoas em geral e os efeitos que uma visão discriminatória causa na sociedade.

Decidimos elaborar este trabalho na área da Análise do Discurso (AD), partindo do pressuposto de que esta teoria trabalha com a língua em movimento, isto é, com as maneiras pelas quais os sujeitos significam os seus dizeres. Pode-se dizer que a AD se ocupa de compreender a língua fazendo sentido dentro dos mais diversos contextos. Faz-se importante mencionar que este trabalho filia-se à linha teórica da Análise do Discurso francesa de Michel Pêcheux e, ao longo das páginas, serão utilizadas algumas noções teóricas essenciais para a fundamentação das reflexões aqui propostas.

Trazemos a hipótese de que o discurso da valorização da norma padrão e discriminação das demais variedades ainda perpassa o imaginário de grande parte

dos professores de língua portuguesa e, ao longo desta pesquisa, vamos descobrir se esta hipótese se confirma ou não. É preciso investigar como os professores atuantes abordam a língua e analisando o imaginário que eles têm a respeito desta, muito se poderá perceber sobre suas práticas, uma vez que nosso trabalho como professores da área de Letras é guiado a partir da nossa percepção sobre a língua.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, serão expostas algumas noções básicas para que o leitor compreenda a teoria que alicerça este trabalho, a Análise do Discurso (doravante AD). Inicialmente, explicaremos de maneira geral e bastante breve sobre o que trata a AD. Em seguida, dedicaremos as duas próximas sessões à apresentação de algumas noções importantes dentro desta teoria, para que fique mais claro o entendimento das análises desenvolvidas posteriormente. Além disso, também serão discutidos assuntos que vão ao encontro da temática deste trabalho, como a influência da mídia nos dizeres sociais e o que os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) trazem a respeito do ensino de língua.

1.1 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Antes de dar seguimento nesta pesquisa, faz-se necessária a leitura e entendimento sobre a teoria que constitui a Análise do Discurso. Sendo assim, aqui, serão abordados os principais conceitos que permeiam a AD, os quais são de suma importância para a compreensão das próximas páginas.

Até meados da década de 60, o estruturalismo viveu seu apogeu na França, desta forma, a língua tida como objeto de estudo da época não considerava o sujeito, logo, tinha-se a visão de uma língua padronizada, estanque, sem inclusão do sujeito como ocupante de um lugar dentro das análises. “O movimento de maio de 68 e as novas interrogações que surgiram de súbito no âmbito das ciências humanas foram decisivos para subverter o paradigma então reinante, trazendo como consequência o sujeito para o centro do novo cenário” (FERREIRA, 2010, p. 19).

Este novo cenário surgiu como uma ação transformadora. Concebida por Michel Pêcheux, a AD reúne em sua teoria três regiões de conhecimento: O materialismo histórico, a psicanálise e a linguística. “A articulação dessas três regiões nos estudos do discurso é que resulta na posição crítica assumida nos anos 60 em relação à noção de leitura, de interpretação, que problematiza a relação do sujeito com o sentido (da língua com a história)” (ORLANDI, 2010, p. 25).

Ou seja, tomando o discurso como objeto de estudo, Pêcheux apresenta outra visão no que diz respeito à linguagem, à leitura e à construção de significados, modificando a ideia de que o texto é uma unidade completa de significação a ser

explorada por si só no momento da leitura, e acrescentando o fato de que por trás do sujeito-leitor há uma série de condições de produção.

No entanto, de acordo com Ferreira:

Nem por isso, parece apropriado atribuir à análise do discurso uma designação de disciplina interdisciplinar, como alguns teóricos insistem em fazer. Fazer isso seria cair na tentação de encará-la como disciplina de caráter meramente instrumental, sem especificidade própria. E isso definitivamente ela não é. Além do mais, essa é uma ótica reducionista, que elide sua principal característica de ser uma teoria crítica da linguagem (FERREIRA, 2010, p. 20).

A AD não trata da língua nem da gramática, embora elas lhes sejam pertinentes. Ela trata do discurso, que, como o próprio nome já indica, é “a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2010, p. 15). E é importante dizer que estes discursos jamais conseguirão atingir o nível de expressão que desejamos, o caminho que tomamos ao nos tornarmos sujeitos interpelados pela ideologia faz com que estejamos sempre em falta, sempre em busca de uma completude inalcançável para os nossos dizeres.

Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira- o não- todo no todo, o não representável no representado (FERREIRA, 2010, p. 24).

Quando se pensa sobre isso, torna-se impossível aceitar que nossos dizeres sejam vistos de maneira tão reducionista, pois além das estruturas que compõe a língua, o que há por trás dos dizeres de cada um é muito mais complexo justamente porque a língua na perspectiva da AD admite a falta, o furo. Ela não trabalha com a língua fechada e homogênea, por que, de fato, ela não é. “A AD recorta, portanto, seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da linguística imanente, que se centra na língua, nela e por ela mesma, e também das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos” (FERREIRA, 2010, p. 20).

A AD não enxerga a língua somente como um aglomerado de sentenças que fazem sentido por si só internamente, além disso, ela considera toda história e ideologia que são constitutivas do sujeito. Diferentemente da análise do conteúdo que procura retirar sentidos do texto, a Análise do Discurso, por não considerar a

linguagem transparente, tem como objetivo analisar como os textos significam. Ou seja, a Análise de Conteúdo vê o texto como algo restrito, partindo de sua estrutura para interpretá-lo e objetivando perceber o que o texto quer dizer, já a AD considera as condições de produção (noção que exploraremos em breve) do texto e analisa como ele funciona em um determinado contexto histórico e social.

Fica claro perceber que a AD deu à linguagem um caráter revolucionário, retirando-a daquele lugar reduzido a um sistema estruturado de signos e a colocando em um espaço que interliga a língua, a história e o sujeito.

A partir de agora, já tendo em mente, ainda que de forma muito breve, sobre o que se trata a AD, passamos para a leitura das principais noções teóricas que guiam esta pesquisa.

1.1.1 Sujeito, ideologia e sentidos

Aqui, faz-se importante ressaltar que, para a AD, o sujeito não é visto como o dono de seu discurso e tampouco como capaz de direcioná-lo de forma plena. Seu assujeitamento se dá através da filiação ideológica à qual ele se submete quando se identifica com a forma-sujeito de uma formação discursiva (FD), esse conjunto de saberes organizado, porém heterogêneo e contraditório como a própria ideologia (FERNANDES, 2008).

É a Formação Discursiva que determina o que pode e deve ser dito, e no interior dela é que estão materializados os discursos e sentidos (INDURSKY, 2007). Para ser mais clara, a FD compreende as regionalizações dos saberes, os lugares onde se encontram os mais variados sentidos segundo as posições dos sujeitos que os empregam. No entanto, não se pode compreender as FD's como "caixas" que contemplam posições ideológicas homogêneas, muito pelo contrário, elas "são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações" (ORLANDI, p. 44, 2010). A noção sobre este conceito é muito importante neste trabalho, pois é pela relação que há entre o sujeito e a formação discursiva que aquele funciona no discurso.

Sabendo que a identificação do sujeito está ligada com a Forma-Sujeito, a qual é responsável pela organização de saberes que compõem a Formação-Discursiva, pode-se dizer, de acordo com os estudos de Pêcheux, que há modalidades da tomada de posição. A primeira modalidade trata do chamado

“discurso do bom sujeito”, que seria aquela que revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD; A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, ou seja, ela traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em um FD heterogênea. Por fim, há a terceira modalidade, na qual o sujeito do discurso se desidentifica com uma determinada FD e sua forma-sujeito para se identificar com outra formação discursiva.

Ao falar em formação discursiva e forma-sujeito, é importante refletir a respeito dos sujeitos e dos sentidos que são constituídos no discurso, o qual possibilita que estes sujeitos signifiquem no mundo, expressando por meio da palavra, materialidade do discurso, aquilo que compõe o seu imaginário ideologicamente originário de contextos históricos, sociais, políticos e econômicos distintos, que compõem aquilo que é entendido em AD como condições de produção. As condições de produção, portanto, abrangem os sujeitos e a situação. Estes, juntamente com a memória, fazem parte da produção do discurso (ORLANDI, 2010).

A memória está ligada a essas condições de produção e pode ser tratada como interdiscurso ou memória discursiva, que seria todo o conjunto de dizeres já ditos sobre determinado assunto (ORLANDI, 2010). E quando falamos em memória, não nos referimos à “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

As palavras chegam até nós já carregadas de sentidos, elas significam nos sujeitos e para os sujeitos, e é através dessas palavras que o imaginário e conseqüentemente o posicionamento dos sujeitos irão se estabelecer, porém, é interessante lembrar que todo discurso apresenta uma multiplicidade de sentidos possíveis e, sendo assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores, os sentidos de um texto resultam de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem - este intervalo - não é vazio, é o espaço determinado pelo social (ORLANDI, 2009).

Desta forma, o sujeito-escritor construirá seu discurso a partir de sua visão de mundo, ou seja, interpretando o discurso que ouviu e que o constitui, com o qual inconsciente e ideologicamente se identifica, e produzindo o seu próprio, de acordo com as condições de produção (CP) em que está inserido.

Na perspectiva da AD, os sujeitos ocupam um lugar, uma posição, e ao produzirem seus discursos assumem lugares que são representados nos processos discursivos, onde funciona uma série de formações imaginárias definidas de acordo com Pêcheux da seguinte maneira:

As formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. As formações imaginárias se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. (Pêcheux, 1975 apud Ferreira, 2005, p.15).

É interessante lembrar que sujeito e sentido se relacionam e é nessa interação entre os dois que se constituem os processos de identificação, ou seja, podemos exemplificar dizendo que ao ler/ouvir determinado discurso, o sujeito irá significá-lo de acordo com o imaginário que carrega sobre tal assunto, e a partir daí poderá ou não se identificar com o que leu. A leitura, de acordo com a AD, está ligada ao social e, portanto, o leitor apresenta um papel ativo, ou seja, ele pode se identificar, não se identificar ou até mesmo questionar a posição do sujeito-autor.

Isso nos permite considerar o sujeito como uma posição, como um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz. O modo como o sujeito ocupa esse lugar não lhe é acessível, da mesma forma que a língua não é transparente nem o mundo diretamente apreensível. Na verdade tudo é constituído pela ideologia, que podemos dizer então, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos (GRANTHAM, p. 28, 2009).

“O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante” (ORLANDI, p. 56, 2008). Ou seja, ao escrever um texto, o sujeito se coloca no lugar de autor e desempenha este papel sendo constantemente interpelado pela ideologia e pela história.

Ao levar para a sala de aula o seu imaginário de língua, o professor irá desenvolver seu trabalho de acordo com a sua ideologia, afinal de contas, todo discurso e todas as ações são ideologicamente motivadas. Sendo assim, “[...] na escola, quando o professor corrige o aluno ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição da sua identidade. E isso não é pouca coisa” (ORLANDI, 1998, p.205).

Conforme Orlandi (1998, p. 206), a identidade não é aprendida, ninguém tem acesso à origem dos sentidos com os quais nos identificamos e essa identificação acontece porque dispomos daquilo que se pode chamar de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram sendo construídos em nossa relação com a linguagem.

Além disso, é necessário entender que interdiscurso e intertexto são coisas diferentes. Enquanto o intertexto diz respeito à relação que há entre diferentes textos, “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2010, p.33). Tudo o que é dito por determinado sujeito precisou ser dito em outro momento para que ganhasse sentido através de suas palavras. Com isso, é interessante pensar sobre o porquê de nos identificarmos e reproduzirmos determinados discursos e sermos contra tantos outros.

Fazemos isso porque somos direta ou indiretamente atingidos pela nossa história, por nossa experiência, enfim, por nossa ideologia. Esta é a função da ideologia: produzir evidências. No entanto, sempre que nos expressamos, temos a impressão de que aqueles sentidos por nós proferidos nasceram em nós, porém, tais sentidos são oriundos do interdiscurso e a sensação de autoria e originalidade diante dos nossos dizeres são consequência daquilo que a AD denominou de efeito do reconhecimento. Através dele, o sujeito se identifica com os efeitos de sentido produzidos pela evidência a ponto de simplesmente não questioná-los, aceitando-os como verdade, como evidências (ORLANDI, 2010).

Desta forma, estas “evidências” proferidas em nossos discursos funcionam pelos chamados esquecimentos, condição necessária para a existência de sentidos e sujeitos.

Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são defeitos, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito- e este não é um esquecimento voluntário - para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos (ORLANDI, 2010, p. 36).

Além disso, é importante dizer que os sujeitos falam a partir de determinados lugares que são constitutivos daquilo que eles dizem, isto é o que a AD chama de relação de forças. Exemplificando tal noção, podemos dizer que “[...] se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se

falasse do lugar de aluno” (ORLANDI, 2010, p. 39). Assim, deve-se levar em consideração que somos estruturados enquanto sociedade de forma hierarquizada e, por este motivo, o discurso do professor “vale” mais do que o do aluno, em termos de hierarquia e relação de forças, ou seja, o lugar que o falante/ ouvinte ocupa na sociedade contribui com a significação de cada um.

Finalizamos esta sessão, salientando que as problematizações feitas aqui acerca das noções de sujeito, ideologia e sentido serão importantes para a compreensão das análises posteriores, uma vez que estamos analisando e refletindo sobre os sentidos que circundam o imaginário de sujeitos-professores que, obviamente, têm suas ações motivadas e guiadas por determinadas ideologias.

1.1.2 Língua, texto e discurso

Antes de qualquer coisa, deve-se dizer que, como o próprio termo já nos remete, o discurso é a movimentação da linguagem nos mais variados contextos, atuando não apenas como transmissão de informações dentro de um sistema organizado, tendo um emissor que transmite uma mensagem ao seu receptor, mas muito mais complexo que isso, “discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2010).

Esta noção de discurso à qual nos referimos é caracterizado pela dispersão dos textos e dos sujeitos, os textos são atravessados por várias posições do sujeito, as quais nos revelarão muitas formações discursivas. Lembrando que o discurso é uma prática e não somente um conjunto de textos que são analisados como sendo o produto final, o que se analisa são os processos de produção e de constituição dos sentidos.

O discurso é entendido como processo social, cuja materialidade é linguística. É através dele que é possível perceber as relações existentes entre ideologia e língua, e também os efeitos do jogo da língua na história e os feitos desta na língua (FERREIRA, 2003).

Se o discurso representa a grande aventura teórica, a língua certamente é a grande parceira, aquela capaz de tornar singular todo o percurso (FERREIRA, 2003). A AD busca compreender como a linguagem faz sentido no mundo através dos dizeres dos sujeitos. Tais dizeres, ou seja, o discurso, é a materialização da ideologia e a língua, por sua vez, é a materialização do discurso, então, como se

pode perceber, há aqui uma relação intrínseca entre língua-discurso-ideologia. Outro ponto importante a se destacar é que diferentemente da análise do conteúdo, que procura retirar sentidos do texto, a Análise do Discurso, por não considerar a linguagem transparente, tem como objetivo analisar como os textos significam.

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, p.15,16. 2010). Assim, a Língua para a AD é relativamente autônoma, pois o sujeito que a manifesta é afetado pelo inconsciente e pela ideologia. Ela “[...] não trabalha com uma noção de língua fechada e homogênea e incorpora o termo “real da língua”, trazido por Milner da psicanálise, para expressar essa incompletude, esse não-todo que é próprio da língua e a constitui” (FERREIRA, 2010, p. 21).

A AD relaciona a linguagem à exterioridade, preocupando-se em observar o encadeamento que há entre a língua, a história e a sociedade, lembrando que cada sujeito traz ideologias em seus discursos, os quais são materializados através da língua.

Pode-se dizer então que a língua é o que materializa os discursos por menores e mais “simples” que sejam, um exemplo disso são as próprias simples palavras utilizadas em nosso cotidiano: Elas já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como foram constituídos mas que mesmo assim significam em nós e para nós (ORLANDI, 2010).

É através da materialidade do discurso que se consegue observar a relação entre língua e ideologia e é por meio desta que aquela faz sentido. Afinal, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (Pêcheux, 1975).

Ao falar em língua e discurso, não podemos deixar de mencionar uma das formas pelas quais o discurso e a língua são materializados e significados: o texto.

Todos nós, desde o tempo da escola, já atribuímos um determinado sentido ao que seria texto. No entanto, é importante saber que, de acordo com as diferentes teorias, a noção de texto muda e “se a concepção de texto não é a mesma para todos, também não é idêntico o trabalho que sobre ele pode ser realizado” (INDURSKY, 2010, p. 35).

Visto na perspectiva da AD, o texto não é uma unidade completa e fechada, pois ele estabelece relações com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (sujeitos e a situação) e com o que se chama de interdiscurso: a memória do dizer (ORLANDI, 2007).

Se considerássemos um texto como uma unidade fechada, estaríamos dizendo que “ao leitor, caberia o conhecimento do código linguístico para que pudesse decodificar as informações que nele se apresentam. O texto seria, assim, portador de uma informação que é transmitida, sem qualquer interferência, entre destinador e destinatário” (CASEIRA, 2012, p. 25). No entanto, para a AD, ao levar em consideração que discurso é efeito de sentidos, não há como existir uma interpretação absoluta a ser construída a partir da leitura realizada por diferentes sujeitos sem considerar as condições de produção que ultrapassam os elementos internos do texto, isto porque cada um de nós ocupa um lugar diferente e traz ideologias distintas, sendo assim, não há como existir leituras que não se modifiquem. Segundo Orlandi:

O texto é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço signifiante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação (ORLANDI, 2010, p. 72).

Sendo o texto a forma como discurso é materializado, é importante destacar que não é sobre ele que o analista se ocupará e, sim, sobre o processo discursivo que faz o texto significar de uma maneira e não de outra. Podemos então concluir que em um trabalho de análise, o que nos interessa não é somente o texto propriamente dito e sim o texto como meio pelo qual temos acesso ao discurso dos sujeitos.

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA NOS PCN'S

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) são diretrizes formuladas pelo Governo Federal que têm como intuito auxiliar os professores no que diz respeito ao ensino de cada uma das disciplinas que integram o ensino básico, tanto público quanto privado, e promover, assim, os conhecimentos que os alunos necessitam para o exercício da cidadania. Mais do que documentos legais, os PCN's representam todo um processo de luta e vitória de muitos estudiosos da língua

sendo, além de um marco regulatório, uma lei que está em consonância com sólidas pesquisas científicas.

O documento que abrange os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (correspondente aos 6º a 9º ano) na disciplina de Língua Portuguesa traz um capítulo denominado A reflexão sobre a linguagem. Nele apresenta-se o seguinte trecho:

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 de 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 da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Como se pode perceber, dentro dos próprios PCN's encontramos uma visão de língua que abrange as variedades linguísticas como um todo, descartando aquela ideia de que ensinar Português é ensinar regras gramaticais através da memorização e repetição. Ao contrário disso, o documento traz um imaginário de língua que vai ao encontro de uma forma de ensino contextualizada e dinâmica, que consiga dar ao aluno suporte para que ele tenha subsídios para se comunicar de forma oral ou escrita nos mais diversos contextos sociais, de forma adequada e sem perpetuar o preconceito linguístico, formando-se um sujeito com plenas condições de atuar ativamente na sociedade.

A leitura dos PCN's nos permite notar um discurso bastante crítico referente ao ensino tradicional de língua portuguesa, além de discutir sobre a percepção do poder que a língua tem e o prestígio que se dá às variedades cultas, como consta no seguinte fragmento:

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anti científico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.(BRASIL, 1998, p.82)

Como se pode perceber, o documento deixa claro o papel da escola no ensino de língua materna: aprender padrões de oralidade e escrita mais formais sem discriminar as demais variedades, além de lutar arduamente contra o preconceito e

refletir sobre o porquê da existência destas avaliações discriminatórias em relação a grupos sociais menos favorecidos.

Todavia, mesmo contendo este discurso nas próprias diretrizes que norteiam o trabalho docente, as práticas escolares ainda estão permeadas por um discurso que julga o ensino tradicional o mais “correto” e eficaz. Parece-me que alguns sujeitos ainda acreditam fortemente naquele discurso de que “antigamente se aprendia melhor”, sem refletir que “antigamente” o ensino não era democratizado. Quem é que frequentava a escola há alguns anos atrás? Em geral, sujeitos que já chegavam letrados em muitos gêneros textuais, que tinham acesso a livros, a jornais, que tinham o que comer em casa e não apresentavam nenhum tipo de necessidade específica. Antigamente, as classes menos abastadas não iam para escola, não existiam alunos de inclusão, não era papel da escola se preocupar com a alimentação, com a orientação educacional e com o trabalho sobre temas transversais. “Mas é claro que antigamente se aprendia melhor”, no entanto, quais eram os sujeitos que tinham o direito de aprender? Quem é mesmo que aprendia?

Conforme explana Barbosa (2015) em seu artigo *Variação linguística no curso de letras: prática de ensino*:

É fato que a sociedade brasileira educada no século XX e em vida ativa nesta primeira metade do século XXI é preconceituosa em termos linguísticos; supervaloriza o caráter simbólico nacional do padrão normativo; concebe a existência de uma língua portuguesa correta, pura e perfeita e a identifica com a língua de Estado calcada na descrição em moldes greco-romanos da língua escrita com marcas lusitanas; vê na difusão da correção gramatical a solução para o mau desempenho linguístico dos alunos (faltam clareza/ loquacidade/progressão temática/ riqueza e eficácia de estratégias argumentativas/ compreensão àquele que lê, dentre outras competências) e, principalmente vê como principal função do professor de português a difusão dessa correção gramatical (BARBOSA, 2015, p. 255).

Dentro desta sociedade à qual o trecho acima se refere estão professores formados no século XX e que, mesmo tendo contato durante a graduação com as reflexões em torno da linguística, ainda reproduzem em suas aulas a ideia de que seu papel é ensinar a gramática tradicional. Talvez a forma como a linguística é pensada hoje nas faculdades de Letras seja diferente da de alguns anos atrás, e certamente isso influencia na forma como as variedades da língua são tratadas.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e

de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

Como se pode observar, os PCN's reconhecem as variedades linguísticas e norteiam o ensino da língua de forma a contemplar essa perspectiva, não limitando este estudo a uma visão estereotipada da variedade regional, o que, sabemos, é a forma como alguns livros didáticos exploram a questão.

Portanto, se nos próprios documentos legais que regem a educação básica consta um ensino linguístico que vai ao encontro de um imaginário de língua que contempla a língua social, nos resta descobrir agora, através de nossas análises, qual é a concepção de língua adotada pelos professores e como tal imaginário se manifesta em seus dizeres.

1.3 O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA CONFORME CIRCULA NA MÍDIA

Antes de darmos início ao capítulo referente às análises, finalizo esta sessão com algumas considerações acerca do imaginário de língua que circula na mídia. Começo esta reflexão com uma menção de Faraco na apresentação da *Gramática de bolso da Língua Portuguesa* de Marcos Bagno:

[...] ao lado da norma culta que efetivamente é usada, existe uma norma importada (exógena), a qual não combina com o senso linguístico brasileiro, mas que tem sido imposta desde meados do século XIX por um resistente discurso pseudo purista que contamina, principalmente, o sistema escolar e a mídia. (FARACO, 2013).

Pensando sobre essa questão, consideramos que a mídia desempenha um papel muito importante como veículo de comunicação capaz de convencer as pessoas a respeito de determinado assunto. A mídia funciona como “gestora de arquivos, à medida que, enquanto uma instituição, ela determina o que pode e o que não pode ser dito em seus diferentes espaços, em cada instância de circulação” (SILVA, DIAS, 2015, p. 130-131). Sendo assim, pensando nas relações hierarquizadas existentes em nossa sociedade, podemos dizer que a mídia ocupa um lugar bastante valorizado nessas relações e contribui significativamente com a formação do imaginário social, pois este imaginário não surge do nada, ele “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2010, p. 422).

E por falar em relações de poder, é um pequeno número de corporações familiares que controla os meios de comunicação em nosso país, e estes sempre

estiveram ideologicamente vinculados às classes econômicas oligárquicas que dominam a sociedade brasileira desde o início de sua formação. Prova disso foi o apoio oferecido pelos conglomerados de comunicação ao regime militar entre 1964 e 1985. (BAGNO, 2015).

Além do caso do livro *Por uma vida melhor*, o qual é criticado na notícia que utilizamos como texto-base neste estudo, muitas outras obras direcionam pelo menos um capítulo para o tratamento das variedades linguísticas do português brasileiro, alguns fazem isso de forma estereotipada, no entanto, trazem, sim, conteúdos voltados a esta temática que, desde 1997, consta nos PCN's.

No entanto, este caso serviu para viralizar o assunto e torná-lo polêmico, a fim de que muitos leitores fossem contra o livro didático e reproduzissem o velho discurso de que brasileiro não sabe falar português e que este livro, ao invés de ensinar, tinha o objetivo de não tirar os alunos da "ignorância".

O livro, *Por uma vida melhor*, foi alvo de ataques, muitas vezes irracionais e desonestos (pois os atacantes deixaram explícito que nem sequer tinham lido o material que atacavam), de incontáveis programas de rádio e televisão, matérias de jornais e revistas, entre tantas outras manifestações. Enquanto, de um lado, linguistas e educadores se uniam para defender a publicação- que nada tinha de inovadora, uma vez que os fenômenos da variação linguística vêm sendo abordados nos livros didáticos adquiridos pelo MEC desde 1998, pelo menos- , do outro lado os intelectuais comprometidos com a hegemonia ideológica tradicional exprimiam seu espanto e esgrimiam sua indignação (BAGNO, 2015, p. 218).

Isso tudo deixa claro o quanto a mídia conservadora é tendenciosa ao utilizar o seu poder para moldar a opinião pública e impedir que mudanças significativas abalem as estruturas sociais do nosso país. Assim, temos meios de comunicação engajados em manter determinados grupos prestigiados no poder. E é por isso que as análises serão importantes, para mostrar o imaginário que perpassa os sujeitos-docentes e o quão equivocadas são algumas visões de língua que se sustentam muito mais por todo o apelo midiático do que por estudos linguísticos propriamente ditos.

Entendemos que no processo de constituição e formulação do discurso, a mídia constitui memória (Mariani 2003) e, ao mesmo tempo, produz silenciamentos (Orlandi 2002) porque, ao constituir arquivos e, conseqüentemente estabilizar sentidos, estabelece o que há para ser dito em um determinado momento histórico, ao mesmo tempo em que impede que outros sentidos, igualmente possíveis, compareçam (SILVA, DIAS, 2015, p. 126).

O trecho escrito por Silva e Dias citado acima nos permite refletir sobre como um determinado imaginário de língua se insere no discurso de muitos professores

mesmo eles sendo formados em Letras. O poder da mídia é tão forte sobre a opinião social que, mesmo estudos cientificamente embasados e presentes nos documentos oficiais de ensino, não são suficientes para convencer determinados sujeitos. O sentido dado ao discurso de que existe a língua correta que segue a gramática e que todas as demais variedades linguísticas são erradas foi naturalizado através de constantes repetições midiáticas destes dizeres, seja por meio da venda de cursos que “ensinam o português correto”, manuais de gramática tradicional, notícias como esta do livro didático, o uso de programas usados para atribuir um estereótipo negativo aos sujeitos que usam uma variedade linguística menos prestigiada e que aparecem muitas vezes como figura caricata dentro de programas humorísticos, e tantos outros exemplos que servem para reforçar um imaginário que acaba tendo como referência muito mais o senso comum do que as pesquisas da área da língua propriamente dita.

Para finalizar esta sessão, ressaltamos a importância que há nas discussões diante desta temática, visando mostrar e consolidar através de estudos e análises consistentes o quanto é importante desconstruir determinadas visões sobre a língua que não apresentam nenhum embasamento teórico e são pautadas somente em um no discurso do senso comum.

2. DAS ANÁLISES

Este capítulo é dedicado às análises do corpus, constituído por discursos de professores de língua portuguesa, atuantes em escolas públicas no município de Osório, RS. Primeiramente, será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, em seguida, haverá a análise do texto-base, aquele que motivou os professores a escreverem seus comentários e, por fim, a análise dos recortes dos textos escritos pelos professores bem como a conclusão a que se chegou ao fim das análises.

2.1 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa básica estratégica, uma vez que tem-se em mente a possibilidade de utilizar o conhecimento aqui produzido como

forma de aplicação em questões práticas. No entanto, estas não serão desenvolvidas no momento, somente recomenda-se a possibilidade de futuros estudos que possam envolver as considerações propostas aqui.

Antes de tudo, é preciso dizer que a Análise do Discurso francesa não oferece uma metodologia prévia à análise do corpus. São os objetivos da pesquisa e do analista que irão guiar a composição e a organização do corpus, assim como as noções teóricas que serão abordadas para realizá-la.

Desta forma, como mencionamos anteriormente, esta pesquisa tem como propósito analisar e refletir sobre o imaginário de língua de professores de português atuantes na escola básica. É importante destacar que foram analisadas as escritas de 15 professores formados em Letras que dão aulas de Português em escolas públicas distintas (4 estaduais e 2 municipais) localizadas na cidade de Osório-RS. Os nomes dos autores dos textos não foram mencionados na pesquisa, bem como também não foi apontado nenhum outro tipo de informação a respeito dos docentes. O que nos interessa aqui é somente verificar o posicionamento dos professores no que diz respeito ao imaginário de língua e as ideologias que perpassam este imaginário, o que nos possibilitará muitas reflexões.

Os professores que contribuíram com este trabalho receberam uma cópia da notícia “MEC lava as mãos no caso dos livros com erros” (anexo 1) publicada pelo site do jornal O globo e, após a leitura deste texto, os sujeitos-leitores, na posição de sujeitos- escritores, escreveram um comentário crítico dando a opinião acerca do assunto abordado. Dos textos produzidos pelos professores, foram selecionados dois recortes: o primeiro, composto por sequências discursivas que comportam posicionamentos que indicam um imaginário de língua favorável ao ensino/aprendizagem da norma padrão, normativa; o segundo, composto por sequências discursivas que mostram posicionamentos que indicam um imaginário favorável ao ensino das variedades, aberto à reflexão linguística como um todo.

É importante destacar que a seleção dos professores foi feita da seguinte forma: Visitei algumas escolas do município e perguntei se havia professores interessados em participar da pesquisa, nem todas as escolas/ professores aceitaram a proposta, mas aos que aceitaram, foi deixada uma cópia da notícia e explicado que teriam que escrever um comentário crítico sobre ela, assim que estivesse pronto, eu voltaria às escolas para buscar os textos.

A escolha de tal notícia, que foi usada como texto-base, deu-se porque estávamos procurando um texto que motivasse os sujeitos participantes da pesquisa a refletirem sobre suas opiniões acerca do ensino de língua. Como a polêmica retratada na notícia teve bastante repercussão na mídia, consideramos que seria interessante usá-la para saber o posicionamento dos sujeitos no que se refere a esta temática e, assim, seria possível caminhar ao encontro do objetivo que tínhamos em saber qual o imaginário de língua dos professores de português. É claro que há outras notícias em outros veículos de comunicação que falam a respeito desta mesma polêmica e até mesmo trazendo nas entrelinhas opiniões diversas acerca do fato, porém, optamos por esta notícia pois ela representa a forma como a mídia conservadora trata de propagar determinadas informações, além disso, o site do jornal O globo é bastante conhecido e muitas pessoas o tem como referência.

O texto que deu origem às escritas, ou seja, a notícia lida pelos professores, foi denominado, para fins metodológicos, TB1 - texto-base 1; os textos produzidos pelos sujeitos-leitores foram denominados de T2 - texto 2. Por fim, vale dizer que o número de sequências discursivas variou de acordo com os objetivos e a necessidade de cada recorte. Ou seja, foram feitos recortes de sequências discursivas que traziam posicionamentos, de forma implícita ou explícita, que iam ao encontro dos nossos objetivos neste trabalho.

2.2 O TEXTO MOTIVADOR E SEU FUNCIONAMENTO DISCURSIVO

Nesta sessão, iniciamos a análise de nosso texto-base (anexo1), isto é, a notícia lida pelos professores para que os comentários pudessem ser escritos. Aqui, serão exploradas sequências discursivas que podem ser encaixadas dentro de duas formações discursivas distintas, as quais serão problematizadas a seguir.

A notícia que a seguir será analisada, retirada do site do jornal O globo, se trata de informar sobre um livro didático denominado *Por uma vida melhor*, da autora Heloisa Ramos, o qual era destinado aos alunos do EJA. Esta obra abordava as variedades linguísticas brasileiras e mostrava exemplos de falas não pertencentes à norma culta, por isso, muitos nomes populares na área das linguagens demonstraram opiniões negativas acerca do livro e a mídia se encarregou de viralizar estes comentários, reforçando a ideia de que o livro, de fato, apresentava erros.

Começamos então com a análise do título da notícia, *MEC lava as mãos no caso dos livros com erros*, o qual já nos mostra, através de sua materialidade linguística, a posição-sujeito assumida pelo autor deste texto, o qual induz o sujeito-leitor a acreditar que, de fato, os livros eram problemáticos e apresentavam erros. Podemos perceber isso através das marcas linguísticas “lava as mãos” e “erros”. A primeira expressão nos remete à ideia de que o MEC realmente não se importou e não deu a devida atenção ao caso, e a palavra “erros” distorce toda a perspectiva adotada pela autora do livro didático.

Além de não disponibilizar o livro na íntegra para a análise, a frase produz um efeito de sentido causado pela afirmação para convencer o sujeito-leitor que, imerso em uma sociedade onde a mídia é utilizada para propagar um imaginário de língua excludente, tomará como verdade absoluta o que está escrito posteriormente no texto jornalístico ou fará uma leitura distorcida de trechos que não apresentam nenhuma incoerência no que diz respeito às teorias linguísticas.

Em seguida, foram selecionadas algumas sequências discursivas (SD) que vão ao encontro de duas formações discursivas distintas. Primeiramente, temos o recorte discursivo que condiz com o imaginário propagado pelo sujeito-autor da matéria em questão e por grande parte da mídia conservadora; em seguida, temos nosso segundo recorte, que traz um imaginário de língua que vai ao encontro da formação discursiva (FD) que considera importante o ensino das variedades linguísticas.

Recorte discursivo 1: Imaginário de língua que contempla uma visão mais normativa e que não vê a escola como espaço para debate das variedades de língua social.

SD1- “O livro “Por uma vida melhor”, da professora Heloísa Ramos, defende uma suposta supremacia da linguagem oral sobre a linguagem escrita, admitindo a troca dos conceitos “certo e errado” por “adequado ou inadequado”. A partir daí, frases com erros de português como “nós pega o peixe” poderiam ser consideradas corretas em certos contextos.”

SD2- “Escritores e educadores criticaram ontem a decisão de distribuir o livro[...].”

SD3- “Não tem que se fazer livros com erros. O professor pode falar na sala de aula que temos outra linguagem, a popular, não erudita, como se fosse um dialeto. Os livros servem para os alunos aprenderem o conhecimento erudito.”

SD4- “O que determina as regras é a gramática. Faltam critérios. É um decréscimo da capacidade de comunicação - observou Aguiar, também professor do curso "Formação de leitores e jovens leitores", da Secretaria municipal de Educação.”

As sequências acima estão presentes no interdiscurso e na memória discursiva da FD que não considera as variedades linguísticas nas aulas de português, isto é, a escola não tem como papel refletir sobre as variações como um fenômeno natural das línguas e, por conta disso, propaga um discurso preconceituoso e desinformado acerca do ensino de língua. Fica claro que os sujeitos reconhecem que existem as variedades, no entanto, elas não devem ser tema das aulas de língua materna na escola. Para estes sujeitos, a escola é lugar para se trabalhar o conhecimento erudito e trabalhar em torno das regras de gramática.

Se considerássemos a SD1 isoladamente e sem a inserção de trechos que apresentam juízo de valor, nos quais o autor do texto já mostra sua opinião no que diz respeito ao conteúdo do livro, como em: “frases com erros de português”, teríamos a seguinte sequência:

“O livro "Por uma vida melhor", da professora Heloísa Ramos, defende a supremacia da linguagem oral sobre a linguagem escrita, admitindo a troca dos conceitos "certo e errado" por "adequado ou inadequado". A partir daí, "nós pega o peixe" poderia ser considerada correta em certos contextos.”

Sendo assim, podemos a partir de agora pensar em um leitor que, mesmo sem o conhecimento formal sobre as variedades da língua, lesse o trecho acima

citado e formulasse a sua própria opinião acerca do que está escrito. Mesmo tendo constante influência da mídia sobre a questão da norma padrão, poderia haver uma identificação do sujeito-leitor com o que está escrito na sequência discursiva, afinal, ela está totalmente coerente no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos.

Desta forma, aqui pode-se notar o quanto algumas marcas linguísticas nos remetem à identificação dos sujeitos com determinadas formações discursivas. Ao utilizar certas marcas linguísticas no discurso, os sujeitos acabam mostrando seu ponto de vista, mesmo em um texto jornalístico que muitos dizem ser imparcial. Além disso, é importante salientar que ao “[...] falar em FD estamos falando também em ideologia, pois sempre que um sujeito se manifesta, ele produz uma significação a partir de assujeitamento ideológico” (CHAVES, p. 149, 2011).

Segundo Orlandi, quando um sujeito fala, ele atribui o significado de seu discurso às suas próprias palavras em determinadas condições, apagando suas condições de produção e o modo pelo qual a exterioridade o constitui (ORLANDI, 2004). No entanto, todo discurso, por mais transparente que nos pareça, sempre traz em si um posicionamento.

Na SD2, percebe-se a busca por apoio do sujeito-autor para afirmar a sua não identificação com um discurso que apresenta uma posição favorável a um ensino que contemple as variedades da língua. Tal apoio é manifesto nas duas próximas sequências discursivas, que são utilizadas como argumento de autoridade por meio de discursos de sujeitos populares dentro da área das Letras. Seguem as sequências:

Na primeira (SD3), percebe-se a posição de um sujeito que se identifica com uma formação discursiva (FD1) que vai ao encontro daquela defendida pelo sujeito-autor da notícia, ou seja, aquela na qual se verifica um imaginário de língua que considera possível e correta somente a norma padrão do português e que a escola, por sua vez, não deve adotar uma perspectiva que contemple uma visão mais social de língua, não dando a possibilidade dos alunos refletirem e problematizarem a respeito das variedades da língua portuguesa

Na segunda (SD4), um outro sujeito revela seu posicionamento, usando como argumentos para sustentar sua posição, a gramática. Segundo ele, a gramática é quem dita as regras e, em se tratando de descrição da norma padrão, sim, é esta quem dita, no entanto, ela jamais contemplará todos os fatos da língua. Sabe-se que

a gramática tradicional, que prescreve uma suposta norma padrão da língua, foi um projeto de unificação da língua brasileira que tinha como objetivo combater o uso do português popular, porém, este excessivo artificialismo do padrão que queriam implantar não conseguiu e, nem poderia ser diferente, se estabelecer entre os falantes brasileiros. Além disso, hoje se sabe que não existe uma norma padrão usada e, sim, diferentes variedades cultas e também populares do nosso idioma (FARACO, 2008). Atualmente, existem diferentes tipos de gramáticas de uso, gramáticas descritivas que adotam outra forma de explicação para as estruturas linguísticas do português brasileiro, aproximando-se muito mais do idioma que falamos aqui em nosso país. Em nenhum momento foi mencionado que o livro não ensine as regras gramaticais, ele somente adota, segundo a própria autora, outra perspectiva responsável por contemplar as variedades, levar em conta o contexto e sugerir a troca dos termos “certo e errado” por adequado e inadequado” como mostra o próximo recorte discursivo que está imerso em uma formação discursiva totalmente oposta. Tal recorte é formado somente por uma sequência discursiva, pois dentro do texto-base somente esta sequência vai ao encontro da FD que considera ensino de língua que contempla as variedades, lembrando que tal sequência é a transcrição do discurso da própria autora do livro.

Recorte discursivo 2: Ensino de língua que contempla as variedades linguísticas como um todo.

SD1- “Na obra “Por uma vida melhor”, da coleção “Viver, aprender”, a autora afirma num trecho: “Posso falar ‘os livro?’ Claro que pode, mas dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico.” Em outro, cita como válidas as frases: “nós pega o peixe” e “os menino pega o peixe”.”

Neste fragmento, o sujeito-autor menciona o que foi dito pela autora do livro. Fica claro a partir da reprodução do discurso da autora que ela se identifica com a formação discursiva correspondente a um ensino de língua portuguesa que contemple as variedades da língua e, por este motivo adota uma perspectiva social de língua ao longo de sua obra. Podemos perceber ao ler este trecho, que a explicação dos usos das variedades é muito contextualizada e, de fato, frases como

“nós pega o peixe” e “os menino pega o peixe” são válidas e, embora não tenhamos tido acesso à obra, a autora provavelmente explica e contextualiza estes exemplos, diferente do que faz a notícia que simplesmente menciona as frases não esclarecendo a posição da autora do livro em relação a isso, não justificando o porquê destes exemplos, muito pelo contrário, descaracterizando a concepção de língua adotada pela escritora da obra.

2.3 O DISCURSO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, serão feitas as análises dos discursos dos professores de português. Julgamos esta, a parte principal do trabalho, pois é aqui que será possível notar o que representa o imaginário de língua de cada sujeito, o que cada um deles traz em si.

Aqui, descobriremos a quais formações discursivas pertencem as sequências discursivas selecionadas para a análise e assim, poderemos perceber, através da escrita dos sujeitos-escritores, qual o imaginário eles carregam acerca do ensino de língua materna. Importante mencionar que a escrita, como a linguagem, é, portanto, uma das formas de o sujeito exercitar sua subjetividade, pois escrever é também inscrever-se, o que implica deixar marcas de si, dos múltiplos discursos, vozes e sentidos que nos constituem (ASSOLINI, 2015, p. 159).

2.3.1 A análise

As análises aqui apresentadas objetivam verificar um tipo específico de discurso: o discurso de professores de língua portuguesa sobre o imaginário social de língua, isto é, aqui, estamos interessados em descobrir qual o imaginário de língua destes sujeitos. Assim, para melhor estruturar a análise, serão separadas as sequências discursivas que vão ao encontro dos 2 recortes a seguir:

Recorte discursivo A: Imaginário de língua favorável a um ensino de português que contemple as variedades linguísticas (visão social de língua).

Neste recorte discursivo, como o próprio título aponta, verifica-se a identificação dos sujeitos com um imaginário de língua que aceita as variedades da língua e a não identificação dos sujeitos- leitores com a formação discursiva em que se insere o posicionamento do sujeito-autor do nosso texto base, a notícia sobre os livros didáticos.

Sequência discursiva 1: Outro fator importante é analisarmos o contexto e a partir dele estabelecermos o nível de linguagem ideal para que ocorra a comunicação.

Sequência discursiva 2: Não acredito que o livro didático, ao propor um exercício de correção de frases incorretas, esteja ensinando que é correto escrever ou falar errado.

Sequência discursiva 3: “ao trabalhar as variações da linguagem culta e coloquial, também destaco que falamos de uma forma e devemos escrever respeitando as normas gramaticais”

A SD1 filia-se ao lugar de saber que traz uma visão positiva no que se refere às variadas formas de expressão possíveis na língua portuguesa. Conseguimos provar isto por meio do conceito que há por trás do verbo “analisarmos”. O sujeito-autor deste discurso utilizou tal marca linguística ligada à palavra “contexto”, o que nos possibilita enxergar uma preocupação que há em observar as situações comunicativas e, aí sim, utilizar a variedade linguística mais adequada para que ocorra a comunicação desejada. Aqui, percebe-se uma posição-sujeito que tem a noção de que a língua não é um sistema homogêneo e, sendo ela a forma de expressão de sujeitos vindos de contextos diversos, jamais poderá ser estanque e não variável.

Ainda sobre a SD1, é interessante mencionarmos que é possível perceber que o sujeito vê como um dos principais objetivos linguísticos, a comunicação, demonstrando assim uma visão de língua como interação entre os sujeitos. Muitos sujeitos sequer refletem sobre a existência de um contexto no qual os falantes estão inseridos e só o fato de se considerar que existem condições específicas para o uso

da língua, podemos observar aqui a existência de um sujeito que conhece e julga necessário um ensino de língua materna que contemple as variações.

Na SD2, O sujeito-leitor questiona o posicionamento trazido pelo texto-base através da marca linguística “não acredito”. Desta forma, o sujeito demonstra uma não identificação com a formação discursiva a que pertence o texto-base, deslocando sua identificação para outra FD. Com isso, ele destaca que lhe parece fora de cogitação um livro didático, que passou por avaliações, estar ensinando os alunos a falarem errado. Embora o sujeito utilize os termos certo/errado que são considerados inadequados nos estudos linguísticos, o sujeito está mostrando que duvida do que está sendo dito na notícia. Há aqui a presença de um sujeito que é crítico com o que lê, não aceitando tudo aquilo que está escrito no papel e, ainda, demonstrando uma opinião contrária ao que a notícia está veiculando. A marca linguística “não acredito” nos chamou bastante a atenção, pois revela claramente uma naturalização dos sentidos constituídos pelo sujeito e também uma desnaturalização em relação aos sentidos veiculados pela matéria, nos possibilitando perceber a ação da ideologia de produzir evidências.

Na SD3, destaco para fins de observação, que o sujeito trata o vocábulo “linguagem” como sendo sinônimo de língua.

Por fim, colocamos a SD3 como última sequência a ser analisada, pois diferente das outras, ela não traz uma visão tão aberta quanto ao ensino das variedades, ela deixa claro que as reconhece, mas não podemos afirmar que ela as trabalhe dentro da sala de aula.

Na mesma SD3, podemos observar, através da palavra “variações”, um sujeito que considera aquilo que chamamos de variedades da língua e demonstra trabalhar esta temática durante as aulas. No entanto, as marcas linguístico-discursivas “devemos” e “respeitando” mostram que o sujeito deposita bastante autoridade às prescrições das “normas gramaticais” durante a escrita. Quando o sujeito expressa que falamos de uma maneira, mas devemos escrever respeitando a gramática, ele mostra certa desconsideração com os espaços em que utilizamos as variedades não pertencentes à norma culta também na escrita, como nas redes sociais, bilhetes informais, anotações e outros gêneros. Muitas vezes, os professores não dão a devida importância para gêneros textuais que não fazem parte daqueles que já têm certa tradição no trabalho escolar. No entanto,

desenvolver trabalhos utilizando estes gêneros pode mostrar aos alunos uma perspectiva de ensino diferenciada e mais próxima do cotidiano. Lembrando que o professor não irá ensinar o aluno a escrever nos moldes do contexto do *facebook* ou *whatsapp*, por exemplo, mas, sim, poderá desenvolver reflexões em torno dos usos destas variedades e assim construir uma aula muito significativa em torno desta temática.

Para finalizar, podemos dizer que os discursos de SD1 e SD2 trazem uma completa desidentificação com a formação discursiva do discurso veiculado pelo texto-base. Desta forma, estes sujeitos deslocaram sua identificação para uma FD distinta e sua respectiva forma-sujeito, trazendo para seus discursos outros sentidos pautados em ideologias opostas. Na SD3, consideramos a existência do denominado discurso do “mau sujeito”, pois apesar de não haver uma completa desidentificação, como acontece em SD1 e SD2, este sujeito traz para sua fala o discurso-outro, a alteridade, trazendo para a mesma formação discursiva outros sentidos, o que nos mostra certa heterogeneidade na FD em que este sujeito se insere.

Aqui, temos um exemplo claro daquilo que Ferreira explica:

A FD está submetida ao princípio organizador que é a ideologia, e esta é uma unidade dividida em relação a si própria; portanto, não é possível cristalizar a FD; desde que a FD não se converta em um colete rígido que impeça a fragmentação da forma-sujeito; desde que lembremos constantemente que não há ritual sem falhas e que esta falha permite que novos saberes possam inscrever-se, obedecendo ao princípio da transformação (FERREIRA, ANO, p. 171).

Isto é, apesar de trazer em seu discurso outros posicionamentos, o sujeito da SD3 pertence à mesma FD que as demais sequências (FD1 e FD2), no entanto, por não haver uma completa identificação com a FD, o sujeito produziu em seu discurso, outros sentidos, fragmentando a forma sujeito e permitindo, desta forma, a inscrição de novos saberes.

Recorte Discursivo B: imaginário de língua que julga inadequado um ensino de português que não esteja ligado a um ensino tradicional de língua portuguesa.

Neste recorte discursivo, encontramos posições- sujeito que se identificam com o imaginário de língua do sujeito-autor do nosso texto-base, ou seja, aqui,

encontramos discursos que julgam adequados somente o ensino de regras gramaticais e a supremacia da norma padrão dentro das aulas de português.

Sequência discursiva 1: O ensino em sala de aula deve apresentar as regras, as normas.

Sequência discursiva 2: Apresentar frases com erros de concordância, por exemplo, como sendo algo correto, é desrespeitar as regras, é valorizar esse conceito falho de que tudo pode, de que tudo é aceito.

Sequência discursiva 3: Já é tão difícil fazer com que os alunos entendam e saibam utilizar corretamente as regras gramaticais e, me parece que, um livro com essas características vem prejudicar e confundir ainda mais todo o processo educacional da língua portuguesa.

Sequência discursiva 4: A escola representa o lugar onde ele vai aprender e muitas vezes ajudar os pais a melhorar o vocabulário, e já imaginaram o professor apresentando um livro escrito errado, ou da mesma maneira que eles falam em casa.

Verifica-se na SD1, a presença daquilo que Pêcheux chamou de “discurso do bom sujeito”, ou seja, uma total identificação com a FD a que pertence o texto-base. O sujeito apresenta um imaginário linguístico que desconsidera as variedades da língua nas aulas de português, adotando para o seu discurso os termos “deve”, “regras” e “normas”, isto é, palavras diretamente ligadas ao ensino de português ditado pela gramática tradicional e normativa.

Na SD2, também podemos perceber o discurso do bom sujeito, pois nota-se uma completa identificação com o imaginário de língua trazido pela notícia. Aqui se percebe também certa crítica às teorias sociolinguísticas e um favorecimento à gramática tradicional, pois o sujeito leitor se refere à perspectiva da autora do livro como um “conceito falho de que tudo pode”, além disso, há aqui também o vocábulo “regras”, entendido como uma “lei” extremamente consistente que não deve ser desrespeitada.

A SD3 também mostra o “bom sujeito”, pois, em nenhum momento de sua escrita, questiona a posição do texto lido e ainda profere um discurso que colabora com a manutenção do discurso do autor do texto-base. Ao ler esta sequência, pode-se notar uma visão das aulas português reduzida à compreensão e utilização de regras gramaticais, além disso, o sujeito enxerga a perspectiva trazida pelo livro didático um fator prejudicial, que ao invés de colaborar com as aulas de português, atrapalha.

Na SD4, o sujeito demonstra uma total desconsideração com a variedade linguística que o aluno traz de casa, justamente aquilo que seria essencial se considerar durante as aulas de português. Desta forma, mais uma vez constata-se um imaginário de língua que não considera a língua social e vê as aulas como um lugar de memorização de regras gramaticais

2.3.2 Concluindo as análises

Ao fim destas análises, podemos perceber que, embora tenhamos separado apenas alguns recortes que se encaixavam nas formações discursivas com as quais estávamos trabalhando, a grande maioria dos professores apresentava um posicionamento que ia ao encontro da formação discursiva inserida no recorte discursivo B, ou seja, aquela que considera um Imaginário de língua que julga inadequado o ensino de Português que não esteja ligado a um ensino tradicional.

No entanto, acreditamos que mais importante do que quantificar, é refletir sobre o material analisado. Cada professor, ao escrever seu posicionamento a respeito do texto-base, colocou-se no lugar de autor e, a partir daí, pôde materializar, através do seu discurso, o seu imaginário, isto é, sua posição ideológica no que diz respeito à língua portuguesa.

O sujeito encontra na escrita uma forma de exercitar a sua subjetividade, por meio da alteridade. Assim, pensar sobre a relação dos sujeitos-professores com a escrita é pensar o linguístico, o social, o ideológico, o inconsciente, e, assim sobre os sentidos e vozes que o constituem. Na escrita, sempre opaca e incompleta, permanecem as marcas, os sinais, os furos, os rasgos e as cicatrizes do sujeito (ASSOLINI, p. 155, 2015).

Nas primeiras sequências discursivas analisadas que estão dentro do recorte discursivo A, podemos perceber um sujeito que considera as variedades da língua de seus alunos e as trabalha em sala de aula, não limitando as aulas de português somente ao ensino das às regras gramaticais. Este sujeito compreende que existem

contextos que devem ser trabalhados com os alunos na escola a fim de prepará-lo para exercer o uso da língua em diversas situações de comunicação.

Já nas sequências discursivas pertencentes ao segundo recorte, pode-se perceber um sujeito ainda muito apegado à normatividade das regras de gramática, o qual desconsidera as variedades linguísticas que o aluno traz do seu núcleo familiar e social.

Ao levar para a sala de aula discursos que seguem determinada ideologia, o sujeito-professor, de uma maneira ou outra, influencia na constituição identitária de seus alunos. Através desta análise, podemos perceber que ainda hoje existem docentes atuantes na Escola que apresentam um imaginário de língua que considera adequado somente um ensino tradicional de português, logo, entendemos o porquê dos muitos alunos enxergarem as aulas de língua portuguesa como rígidas e engessadas, as quais pressupõe muita memorização e adequação às regras.

Nem sempre o professor explica para os alunos qual a sua concepção de língua, qual o imaginário que carrega sobre esta, muitas vezes, ele nem se questiona quanto a isso, mas o fato é que ele carrega uma ideologia e mesmo sem falar em suas aulas de forma explícita a respeito desta, os alunos captam e são influenciados por ela. As formas de explicação do conteúdo, as avaliações, os tipos de exercício, enfim, a prática docente como um todo, são, também, discurso e, estando o professor em um lugar “acima” do aluno no que se refere às relações de força, as suas palavras acabam tendo um grande poder.

Pensando nessas relações de força, vamos mais a fundo ao refletir sobre o fato de que assim como o sistema escolar influencia seus alunos, este sistema escolar também é influenciado pelos discursos da mídia e então verificamos o quanto é complicado desconstruir e ressignificar um imaginário interpelado pela “ideologia da mídia e do senso comum”.

3 LÍNGUA E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA ENSINO DE LÍNGUA

Quando decidi que faria minha pesquisa na área da AD, eu ainda não sabia sobre o que iria pesquisar e, depois de muito refletir, eu, juntamente com minha orientadora, pensamos em investigar sobre aquele objeto estudado durante toda a minha graduação: a língua. Mais especificamente, decidimos analisar qual era o imaginário de língua dos professores de português atuantes na escola básica.

Circulando no meio escolar, nos deparamos com muitos comentários no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, tais comentários começaram a chamar a atenção, pois era visível que muitos professores ainda perpetuavam uma visão discriminatória de língua e viam as aulas de língua portuguesa como algo totalmente preso aos moldes tradicionais. Paramos para refletir a respeito de que todos os professores que hoje atuam dando aulas de português no ensino fundamental e médio, passaram, um dia, pela universidade e lá discutiram e refletiram a respeito da linguística, do ensino, das variedades da língua, do preconceito linguístico e tantos outros temas atuais.

É notório que ao ingressar no curso de Letras, grande parte dos acadêmicos se vê em conflito logo nas primeiras aulas de linguística quando se aprende que o “certo e o errado” na língua na verdade devem ser tratados como adequado e inadequado e que tudo tem a ver com o contexto no qual a língua está sendo usada. Os licenciandos se questionam sobre isso porque, assim como grande parte da população, estão imersos em uma sociedade constantemente influenciada pela mídia conservadora que nos prega a ideia de que só existe uma maneira correta de se expressar. Assim, mesmo havendo estudado as disciplinas de linguística na faculdade, as quais estão incorporadas no currículo oficial dos cursos de Letras desde os anos 60, ao saírem da academia, muitos professores continuam a reproduzir esse discurso e conseqüentemente a perpetuar um imaginário de língua excludente.

Muito discutimos ao longo do curso a respeito das variedades linguísticas existentes na língua portuguesa. Sabe-se que grande parte das escolas de ensino básico ainda trabalha a norma culta como sendo a única possível, descartando as outras formas de se expressar que estão presentes nos mais diversos contextos sociais. Essa “norma culta” mostrada em algumas escolas, e apresentada pelo senso comum como sendo a única forma correta e adequada de expressão, é excludente e carrega consigo uma ideologia dominante que atribui prestígio e poder somente à variedade da língua prescrita pelas gramáticas normativas que, na verdade, se trata de uma abstração. E, além disso, colabora com a construção da crença de que muita gente não sabe falar e assim, logo na escola, lugar que deveria ser espaço para a liberdade de opinião e expressão de ideias, os alunos passam a

ter vergonha de se expor por não se sentirem aptos a falar sua língua materna, a língua com a qual se comunicam diariamente.

Além de se sentirem aprisionados pela própria língua e inaptos a exercer seus discursos com liberdade, os alunos, muitas vezes, propagam o preconceito linguístico. Esse preconceito, reproduzido por grande parte da população, é consequência de um imaginário de língua construído através do contato com discursos que difundem a rejeição daqueles que não falam as variantes cultas da nossa língua, desta forma, grande parte da nossa sociedade não é ouvida e não tem poder. Ao invés de a escola se ocupar com o ensino discriminatório de um modelo de língua abstrato e inatingível, poderia ela se ocupar de mostrar aos alunos o poder que a língua tem!

Não estou afirmando que a escola deva parar de ensinar gramática aos seus alunos, no entanto, a forma como essas estruturas são ensinadas poderia ser repensada e analisada. Atualmente, existem gramáticas de usos do português brasileiro e muitas outras obras de linguistas que mostram o quanto este ensino tradicional pautado na memorização de regras (que não pertencem nem mesmo aos contextos mais cultos) está fadado ao fracasso. Saem da escola básica, alunos que, muitas vezes, não conseguem formular textos com clareza e coerência, que não foram ensinados a interpretar o que leem porque durante boa parte de sua trajetória escolar passaram decorando regras e não aprendendo a usá-las. Porque ouviram que não sabiam falar o português e ao invés de refletirem sobre o quanto esses dizeres desqualificam o poder de fala da população como um todo, preocuparam-se em memorizar listas de verbos e outros tantos conteúdos que acabam não tendo importância quando ensinados de forma isolada através da velha maneira tradicional.

Nossos alunos precisam aprender as regras de gramática como instrumento em favor da escrita, da leitura e da comunicação em diferentes contextos, e além disso, não devemos mais passar esta ideia de que existe uma única forma adequada de fala, devemos ir além e usar o ensino de língua materna para nos auxiliar na formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade, que saibam expressar suas opiniões onde quer que estejam e que consigam entender o porquê da existência de variedades menos prestigiadas e tratadas como inferiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho podemos considerar que hipótese inicial de que o discurso da valorização da norma padrão e discriminação das demais variedades ainda perpassa o imaginário de grande parte dos professores de língua portuguesa se confirma. Ao longo das análises, podemos perceber a presença de opiniões que vão ao encontro de formações discursivas distintas, no entanto, um número significativo de sequências analisadas mostra um imaginário de língua tradicional e normativo que acredita num ensino pautado na memorização de regras gramaticais e na desvalorização das variedades linguísticas.

Todavia, como já foi mencionado anteriormente no desenvolvimento deste trabalho, o que importa para a AD não são as porcentagens de quantos professores mostram determinada opinião e quantos são contrários a esta. O que é relevante para uma pesquisa na área da AD são as reflexões em torno dos fatos e é por este motivo que ao longo do trabalho, trouxemos problematizações acerca do imaginário de língua e não números.

Conseguimos refletir, através de autores que criticam a maneira como a mídia é usada como forma de manipulação social, que, apesar de existirem estudos científicos em torno de questões linguísticas, de haver todo um documento que traz a importância da desconstrução do padrão tradicional de ensino de língua (PCN's), ainda assim, existem professores que trazem um imaginário de língua que vai muito ao encontro daquilo que a mídia nos prega.

Desta forma, considera-se que são necessárias iniciativas que visem a desconstrução destes padrões de ensino que há muito tempo estão fadados ao fracasso e que não valorizam e tampouco reconhecem a realidade de onde o aluno vem. Tendo a percepção sobre isso, pode-se futuramente pensar em alternativas que contribuam com a desconstrução desse imaginário de língua normativo, excludente e seletivo, propondo melhorias às práticas de ensino na escola básica, através de cursos de formação, palestras e outras atividades que colaborem com um ensino que vá ao encontro das novas teorias e, inclusive, daquilo que é destacado nos próprios PCN's no que se refere ao ensino de português na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOLINI, Filomena Elaine P. A escrita no discurso de sujeitos-professores: relações com a língua, repercussão em seus saberes profissionais e processos de subjetivação. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L; MITTMANN, Solange (org.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos** (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BAGNO, Marcos. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BARBOSA, Afranio Gonçalves, Variação linguística no curso de letras: prática de ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Cássio. Mec lava as mãos no caso dos livros com erros. **O globo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-lava-as-maos-no-caso-dos-livros-com-erros-2789047>. Acesso em: 20 maio. 2019.

CASEIRA, Ingrid Gonçalves. **A (im)proficiência em língua estrangeira: do resumo à tradução, os movimentos da interpretação**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Análise do discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na análise do discurso. In: RODRIGUES, Sara, Viola. **Organon 35: Discurso, língua e memória**, Porto Alegre, RS: UFRGS, v.17, n. 35, 2003.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras**. Porto Alegre, RS: UFRGS, v.24, n. 48, 2010.

GRANTHAM, Marilei Resmini. **Da releitura à escritura**: um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P; RODRIGUES, Suzy Lagazzi. **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Lingua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ORLANDI, Eni, Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

SILVA, Silmara Dela; DIAS, Juciele Pereira. Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e o seu funcionamento no discurso da/na mídia. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L; MITTMANN, Solange (org.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos** (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ANEXOS:

ANEXO 1:

RIO - O Ministério da Educação informou que não se envolverá na polêmica sobre o livro com erros gramaticais distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático, do próprio MEC, a 485 mil estudantes jovens e adultos. O livro "Por uma vida melhor", da professora Heloísa Ramos, defende uma suposta supremacia da linguagem oral sobre a linguagem escrita, admitindo a troca dos conceitos "certo e errado" por "adequado ou inadequado". A partir daí, frases com erros de português como "nós pega o peixe" poderiam ser consideradas corretas em certos contextos.

- Não somos o Ministério da Verdade. O ministro não faz análise dos livros didáticos, não interfere no conteúdo. Já pensou se tivéssemos que dizer o que é certo ou errado? Aí, sim, o ministro seria um tirano - afirmou ontem um auxiliar do ministro Fernando Haddad, pedindo para não ser identificado.

Escritores e educadores criticaram ontem a decisão de distribuir o livro, tomada pelos responsáveis pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para Mírian Paura, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj, as obras distribuídas pelo MEC deveriam conter a norma culta:

- Não tem que se fazer livros com erros. O professor pode falar na sala de aula que temos outra linguagem, a popular, não erudita, como se fosse um dialeto. Os livros servem para os alunos aprenderem o conhecimento erudito.

Na obra "Por uma vida melhor", da coleção "Viver, aprender", a autora afirma num trecho: "Posso falar 'os livro?' Claro que pode, mas dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico." Em outro, cita como válidas as frases: "nós pega o peixe" e "os menino pega o peixe".

Autor de dezenas de livros infantis e sobre Machado de Assis, o escritor Luiz Antônio Aguiar também é contra a novidade:

- Está valendo tudo. Mais uma vez, no lugar de ensinar, vão rebaixar tudo à ignorância. Estão jogando a toalha. Isso demonstra falta de competência para ensinar.

Segundo ele, o que estabelece as regras é a gramática.

- Imagina um jogo de futebol sem as linhas do campo. Como vão jogar futebol sem saber se a bola vai sair ou não? O que determina as regras é a gramática. Faltam critérios. É um decréscimo da capacidade de comunicação - observou Aguiar, também professor do curso "Formação de leitores e jovens leitores", da Secretaria municipal de Educação.