



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71)3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



***SOBRE O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DISCURSOS EM OPOSIÇÃO, EMBATE, AMBIGÜIDADE E ENTRELAÇAMENTO***

por

ADELINO PEREIRA DOS SANTOS

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Luíza de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

SALVADOR
2007

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S237 Santos, Adelino Pereira dos.
Sobre o conteúdo de língua portuguesa : discursos em oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento / por Adelino Pereira dos Santos. - 2007.
132 f. : il.

Inclui anexos.

Orientadora : Profª Drª Iracema Luiza de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Análise do discurso. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Souza, Iracema Luiza de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 401.41

CDU - 81'42

Este trabalho é o meu alento. Nasceu de uma dor, de um incômodo, como espinhos cravados nas solas dos pés, que me atrapalhavam os passos e me deixavam cambaleante. Não me importa parecer egocêntrico, mas pensei em mim, em satisfazer ansiedades, em buscar respostas para as minhas perguntas, para alongar curiosidades. Será assim também no doutorado. Quero ir em busca de solução para o que me incomoda. Talvez pouco encontre, talvez esteja fatigado no final da caminhada, mas os pés estarão, ao certo, calejados, e os espinhos poderão não ser dolorosos; os passos um pouco mais firmes.

Adelino Pereira dos Santos.

À memória de D. Lourdes
À memória de D. Matilde

Dois Anjos bons desceram do Céu para ser guias no meu trajeto escolar
E na minha vida...
Escolheram frágeis formas humanas, de mulheres do povo
Lavadeiras, costureiras.
Uma era analfabeta, a outra, pouca letra conhecia.
Escolheram morar na minha vizinhança.
Quando eu falava de escola
Olhos brilhavam
Rostos sorriam
E seus ouvidos todos os dias escutavam minhas aventuras de estudante...
-Você já estudou, “Dé”? Foi bem na prova? Quanto tirou?
- Tirei dez.
-Ah, eu sabia... E longamente sorriam.
Todo os anos era assim:
-Você já se matriculou? Tome aqui a tua farda. Tem cadernos? Tem livros? O
que te falta?
Retornaram ao Céu.
Mistérios da vida, mulheres, mães... Quanto coração! Quanta sabedoria!
A cada passo vitorioso
Me sinto ainda menino
A tirar dez na prova
Só para ver o brilho do seu sorriso.

À minha mãe

Também mulher do povo
De pouca letra
Nem profissão ao certo tem
Terceiro guia
Na escola e na vida.
A cada passo vitorioso
Ainda que não entenda bem do que faço
Vejo seus olhos e seu riso
Aprovando orgulhosa
Todos os “dez” que tiro na vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Iracema Luíza de Souza, pela paciente e meiga orientação.

Ao Prof. Dr. Odilon Pinto de Mesquita Filho, pelo gesto de amizade, mesmo quando ainda não me conhecia.

À Prof^a. Dr^a. América César, prestativa e gentil.

A todos os meus amigos, que me ouviram, entusiastas.

A Deus, Pai carinhoso de todas as horas.

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	8
1 O QUE É CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA?	13
1.1 O conteúdo de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	13
1.2 O conteúdo de Língua Portuguesa nos Parâmetros, nas Diretrizes e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	22
1.3 Entre o DPT e o DELF	26
2 QUE CONTEÚDO ENSINAR EM L. P. E POR QUE ENSINÁ-LO?	31
2.1 O conteúdo de Língua Portuguesa nos trabalhos de João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti e Irandé Antunes	31
2.2 Outras contribuições das Ciências Lingüísticas para compreensão do que ensinar em Língua Portuguesa	46
2.3 Sobre a relação entre sujeito e discurso	48
3 O DISCURSO SOBRE O CONTEÚDO	55
3.1 Construção de um dispositivo metodológico	55
3.2 O Sujeito P.B.	61
3.3 O Sujeito A.U.	73
3.4 O Sujeito P.U.	85
4 O CONTEÚDO DO DISCURSO	97
4.1 Entrevistas com os Sujeitos Ideológicos P.B., A.U. e P.U.	97
4.1.1 O Sujeito Ideológico P.B.	97
4.1.2 O Sujeito Ideológico A.U.	101
4.1.3 O Sujeito Ideológico P.U.	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
ABSTRACT	113
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	121

RESUMO: A partir do referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, o trabalho de pesquisa consistiu na constituição e análise de um *corpus* formado por respostas de professores de Língua Portuguesa do ensino básico, graduados em Letras no *Campus* V da UNEB, de Santo Antônio de Jesus, de alunos recém-ingressos nesse curso de Letras, e de professores do magistério superior em atuação no mesmo *campus* e curso, a um formulário contendo três questões: “O que é conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa? Que conteúdo ensinar em Língua Portuguesa e por que ensiná-lo? De que maneira o conteúdo de Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação cidadã do educando?” A análise permitiu a confirmação da hipótese da existência de dois discursos em um intrincado jogo de oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento: o Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa (DPT) e o Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Lingüísticos Funcionalistas (DELF).

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdo de Língua Portuguesa, Sujeito, Discurso.

INTRODUÇÃO

Em 1998, em introdução ao seu livro “A língua falada no ensino de português”, Ataliba Teixeira de Castilho apontou três crises que perpassam o ensino da disciplina Língua Portuguesa em nossas escolas de nível básico: uma crise social, uma crise científica e uma crise do magistério.

A crise social se explica pelas mudanças que ainda se efetivam na sociedade brasileira no que diz respeito ao perfil dos alunos que adentram as portas das escolas públicas. Por muito tempo a instituição escolar serviu somente a uma classe social que desfrutava (e desfruta!) de privilégios sociais que por si mesmos disfarçavam as deficiências escolares. Além disso, havia uma quase perfeita identificação entre os professores (falantes de uma norma que se aproximava do ideal de língua correta apreendida pela escola) e os alunos, em cujas famílias não só aprendiam a chamada norma culta, como cultuavam o ideal escolar de correção lingüística. A partir da segunda metade do século passado, no entanto, os “filhos dos trabalhadores” passaram a freqüentar mais assiduamente a escola, os que resistiam (e resistem!) em ver transformadas suas diferenças de fala em “deficiência lingüística”. A partir de então a escola (pública) não soube mais como adequar seus métodos e conteúdos para o alcance do seu ideal de conservação de valores secularmente arraigados nas práticas (discursivas) escolares.

A crise científica se explica pelo choque entre as concepções de língua que ainda vigoram nos Estudos Lingüísticos conduzidos nas academias: a língua entendida como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social. As duas primeiras concepções, destarte toda a contribuição que estudos nelas fundamentados têm trazido para o avanço da Lingüística, não se adequam às questões de ensino porque postulam a língua como um fenômeno homogêneo, como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção. Ora, o ensino-aprendizagem não pode se centrar tão somente em concepções de língua que desconsideram o caráter heterogêneo das línguas humanas, a sua realização nos e pelos sujeitos histórico-sociais que as produzem em suas interações cotidianas.

Segundo Castilho, os professores de português encontram na dicotomia *língua fenômeno homogêneo* versus *língua fenômeno heterogêneo* uma forte razão para permanecer em crise: “os professores que têm hoje trinta ou mais anos de idade aprenderam, na Universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação” (CASTILHO, 2000, p. 12). Para esse autor, nos embates entre essas duas perspectivas da Lingüística, a primeira nomeada por ele de Lingüística do Enunciado, e a segunda de Lingüística da Enunciação, reside justamente a terceira crise do ensino.

A crise do magistério é provocada em primeiro lugar pelo momento de transição da sociedade brasileira, pelas mudanças sociais oriundas do brusco processo de urbanização ainda em andamento, cujos problemas parecem aumentar a cada dia. Em segundo lugar, a mudança de paradigma científico em processamento coloca os professores de Língua Portuguesa numa situação de desconforto com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar” e, até mesmo, “para que ensinar”. Somem-se a tudo isso a falta de qualificação profissional, a desvalorização da profissão e as péssimas condições de muitas escolas.

Uma década após a publicação do texto de Castilho ainda permanecemos em crise. Nestes últimos dez anos o Ministério da Educação tem se preocupado em avaliar o ensino fundamental e o ensino médio. No que diz respeito aos exames oficiais de Língua Portuguesa, como atestam todos os anos os resultados do SAEB e do ENEM, a média nacional não atinge sessenta por cento. Isso significa que há um distanciamento entre o que se propõe oficialmente e o que é efetivamente aprendido pelos alunos.

Os resultados do SAEB e do ENEM atestam também que nem mesmo as instituições particulares, que recebem mais investimento financeiro e humano, escapam da crise, especialmente quanto a “o que ensinar” em Língua Portuguesa. Essa “crise do conteúdo” parece a mais séria de todas, pois se vêem certas inovações que, com raríssimas exceções, não apresentam nada de novo: módulos didáticos, programas computacionais, aparatos tecnológicos, sítios da *internet*, que vendem “pão velho embrulhado em pacote novo”; e os problemas do ensino de Língua Portuguesa permanecem os mesmos.

Os esforços dos órgãos governamentais encetados após a publicação da LDBEN 9.394/96 ainda não tiveram resultados efetivos nas salas de aula. Embora programas como o PNLD e o PNLEM apresentem perspectivas promissoras, caso não se mudem as condições efetivas de trabalho do professor, não se proceda à tão propalada “valorização do magistério”, juntamente com mudanças significativas nas condições de vida daqueles que freqüentam as escolas públicas, tais esforços governamentais ficarão restritos ao “plano do discurso”.

Foi por esse contexto, sobretudo pelo que chamamos de “crise do conteúdo” que se justificou a nossa pesquisa.

Em nosso contato cotidiano com professores de português, notadamente com aqueles que se dedicam ao ensino básico, chama-nos a atenção o tratamento dado por esses professores ao chamado conteúdo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina Língua Portuguesa. Apesar da formação específica no curso de Letras, alguns deles ex-colegas de classe, alunos do campus V da UNEB, de Santo Antônio de Jesus, e ainda a despeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sugerem a abordagem da textualidade como o conteúdo precípua do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, muitos desses professores parecem resistir a essas orientações oficiais, quando optam por seleção de conteúdos condizentes com uma concepção estritamente tradicional de ensino. Outros professores, contudo, mais sintonizados com as diretrizes oficiais, selecionam a diversidade de gêneros textuais, a leitura e a produção de textos, como o objeto de trabalho em sua prática pedagógica.

Esse quadro revela a existência de duas concepções de ensino de língua: a primeira que toma a tradição gramatical como diretriz para seleção do conteúdo de Português e uma segunda, mais inovadora, que se direciona a partir dos resultados advindos dos estudos lingüísticos funcionalistas, de caráter acadêmico. Sendo todos professores de nível superior, tendo passado provavelmente pelas mesmas orientações

teóricas comuns aos cursos de Letras e tendo tido formação no mesmo *locus* universitário, o campus V da UNEB, por que assumem práticas pedagógicas antípodas? Que fatores ideológicos determinam a escolha do conteúdo de Língua Portuguesa que os fazem assumir posições divergentes em relação ao objeto de ensino no âmbito de sua disciplina? Que discursos e formações discursivas sobre o conteúdo de Língua Portuguesa no ensino básico revelam e fazem circular os professores universitários do *campus* de ensino superior onde esses professores tiveram sua formação acadêmica? Até que ponto as perspectivas teórico-ideológicas desses professores universitários interferem nas práticas discursivas dos acadêmicos e ex-alunos, profissionais em serviço? Assim sendo, que discursos e formações discursivas revelam os acadêmicos recém-ingressos no campus V da UNEB ao se pronunciarem sobre o conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa no ensino básico? Como esses professores e acadêmicos associam o conteúdo de Língua Portuguesa à formação para a cidadania dos educandos?

Motivados por esses questionamentos, partimos para a constituição e análise do *corpus*: respostas de professores do ensino básico, de alunos recém-ingressos no curso de Letras da UNEB de Santo Antônio de Jesus e de professores universitários desse *campus* universitário a um questionário contendo três perguntas: “O que é conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa? Que conteúdo ensinar em Língua Portuguesa e por que ensiná-lo? De que maneira o conteúdo de Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação cidadã do educando?”.

A pesquisa foi direcionada por duas hipóteses, fundamentadas no referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa: a de que a concepção de conteúdo da disciplina Língua Portuguesa no ensino básico, apresentada pelas três categorias de sujeitos investigados, caracterizava-se pela presença de formações discursivas reveladoras de dois discursos em oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento: o *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT) e o do *Discurso advindo dos Estudos Lingüísticos Funcionalistas* (DELF).

E a segunda hipótese de que não havia distinções relevantes nas práticas discursivas das três categorias de sujeitos investigados.¹

¹ A primeira dessas duas hipóteses apontadas tornou-se um **pressuposto** importante na construção da dissertação. Continuamos utilizando o termo *hipótese* ao longo do texto por falta de um outro termo científico mais adequado, que indicasse essa transição de hipótese para pressuposto.

A análise dos enunciados permitiu a confirmação somente da primeira hipótese, já que as três categorias de sujeitos produziram enunciados interpelados por formações discursivas constitutivas de espaços discursivos diferentes.

Esta dissertação encontra-se estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo descrevemos a concepção de conteúdo de Língua Portuguesa presente nos *Documentos Oficiais*, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 1997 com vistas à melhoria do ensino básico. Ao final do primeiro capítulo fazemos também um delineamento do DPT e do DELF, conceitos retomados ao longo de todo o texto. No segundo capítulo discutimos a relação entre o DPT e o DELF analisando textos de João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti e Irandé Antunes. Esses autores, entre tantos outros igualmente importantes no cenário educacional brasileiro, além das significativas contribuições para a melhor definição de o que ensinar em Língua Portuguesa, assumem um caráter de militância política a favor do DELF, motivo pelo qual mereceram nossa especial atenção neste trabalho. O terceiro e quarto capítulos reservamos à constituição e análise do *corpus*. No terceiro capítulo construímos o dispositivo analítico (aspectos metodológicos da pesquisa) e procedemos ao processo descritivo da análise. No quarto capítulo realizamos a análise propriamente dita, isto é, trabalhamos somente com os elementos discursivos que surgiram da descrição realizada no capítulo anterior. Por fim, apresentamos as considerações conclusivas, retomada necessária das reflexões iniciais.

Esperamos que os resultados deste trabalho de pesquisa possam contribuir significativamente para a discussão da relação entre teoria e prática pedagógica, por professores de português do nível básico e por aqueles em atuação no magistério superior, contributo possível à superação da crise, pela melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas.

CAPÍTULO PRIMEIRO

O QUE É CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. Nas duas primeiras buscamos compreender a concepção de conteúdo de Língua Portuguesa presentes nos documentos oficiais que parametrizam, direcionam e orientam o ensino básico. Na terceira seção, apresentamos dois campos discursivos, o do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT) e o do *Discurso advindo dos Estudos Lingüísticos Funcionalistas* (DELF), que, conforme verificamos pela análise do *corpus* de nossa pesquisa, encontram-se em um intrincado jogo de oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento, como veremos nos capítulos subseqüentes.

1.1 O conteúdo de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Em 1997 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental (PCN), nesse ano volumes destinados às séries iniciais, da primeira à quarta série.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam-se como referenciais para a renovação e reelaboração das propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros, bem como pretendem servir de referencial e apoio para o trabalho do professor na sala de aula.

As diretrizes que norteiam os PCN são as da busca por uma educação de qualidade através do respeito às diferenças individuais, às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam nossa sociedade, no reconhecimento de sua complexidade por históricas dissonâncias na distribuição de renda e do acesso ao patrimônio cultural e educacional, que até bem pouco tempo somente umas pouquíssimas pessoas tinham acesso. A tônica desses documentos, portanto, é o da formação para o gozo e exercício plenos dos direitos e deveres do cidadão em uma sociedade democrática. Apesar de sabermos que a educação escolar sozinha não pode dar conta da solução de todos os problemas que impossibilitam a prática cidadã, temos que reconhecer que a escola pode e deve ser a instituição por onde começam, passam e se consolidam os princípios da cidadania.

Apesar da relativa distância do tempo de publicação, as observações presentes nos textos introdutórios dos PCN a despeito dessa busca de qualidade na educação continuam atuais: da necessidade de investimentos públicos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, de uma política de salários dignos para os profissionais da educação, de um plano de carreira efetivo e respeitado em suas diretrizes, da qualidade dos livros didáticos, de recursos de multimeios, de disponibilidade de recursos didáticos, entre outros.

A tudo isso, igualmente, deve-se acrescentar a necessidade ainda presente de revisão das atividades escolares em função de um currículo mais consonante com as exigências do estágio atual da sociedade, a fim de que possam ser atendidas as demandas de qualificação profissional, uso dos recursos tecnológicos e acesso aos bens culturais produzidos em nosso meio. Dessa forma, o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa e seu papel no desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica não pode ficar fora do eixo dessa discussão.

As metas oficiais presentes nos PCN chocam-se com uma realidade de permanência de baixa qualidade de aprendizagem, atestada pelos resultados dos sistemas oficiais de avaliação institucionais, especialmente nas escolas públicas, que,

apesar da chamada universalização do ensino, ainda não dão conta de oferecer à população serviços satisfatórios de atendimento à sua clientela. Persistem ainda em muitas dessas escolas, conforme descritos naqueles documentos, o desinteresse discente pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento ou não apreensão dos conteúdos estudados, além de problemas disciplinares ou de violência, que são cada vez mais crescentes, especialmente nas escolas periféricas dos grandes centros urbanos.

O baixo índice de saber e a má qualidade do ensino tornam-se aviltantes quando em contraste com o desenvolvimento contemporâneo das ciências e das tecnologias, com os rumos das políticas e dos planos mundiais de uma globalização consistente e, sobretudo, com a necessidade de formação de cidadãos cada vez mais conscientes e críticos, empenhados e preparados para viver nesse mundo em épocas de bruscas mudanças. Mundo de sepultamento de velhas concepções, do envelhecimento e renovação de valores, do aparecimento de novos paradigmas e de necessidades emergenciais pelas readaptações climáticas, escassez permanente de recursos naturais e de fontes de energia, da emergência de novas formas de compreensão da vida e da morte.

Os PCN propõem-se ser referenciais para o aprendizado do que deveria ser comum a todos os brasileiros que transpõem as portas escolares; aquilo que, respeitadas as diferenças regionais, locais e individuais, constitui-se em um bem de direito do aluno e, conseqüentemente, um dever a ser garantido pelo Estado.

Assim sendo, os PCN objetivam alcançar quatro níveis distintos de concretização curricular, a saber: 1º - ser uma referência nacional para o ensino fundamental, propiciando o estabelecimento de metas pelo Ministério da Educação; 2º - direcionar as ações educativas dos estados e municípios, como um guia de referência para o estabelecimento de diretrizes curriculares; 3º - propiciar discussões com vistas à elaboração das propostas curriculares e projetos pedagógicos em cada instituição escolar e, por fim, 4º - servir de referência à concretização curricular, programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Os PCN surgiram no cenário nacional com vistas à superação de uma certa crise no ensino público brasileiro, primeiramente pela constatação de muitos ranços nas práticas pedagógicas, fruto ainda de um passado recente de opressão e restrição das liberdades individuais que, por quase vinte anos, havia dominado a política brasileira e que mais de uma década e meia de retorno à democracia não foi capaz de superar

completamente. Por isso, recomendam a participação construtiva do aluno com a mediação consciente e cooperativa do professor para a aprendizagem dos conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação plena dos indivíduos.

O que se tem em vista é que os alunos sejam eles mesmos sujeitos de sua própria formação, ao entrarem em contato, na escola, com os temas da vida social da contemporaneidade, na ressignificação de conteúdos curriculares², que não têm fim em si mesmos, mas na formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias à plenitude da vida em sociedade. Assim, os PCN trazem considerações importantes sobre o que, como, por que e quando ensinar, definindo a função da escola no tratamento a ser dado aos conteúdos, desde a sua seleção à inserção em projetos educativos.

Esse papel reservado ao aluno de protagonista principal da construção de seu próprio saber perpassa quase todas as páginas dos PCN. É função da escola e, conseqüentemente do professor, a mediação e o estímulo para que essa aprendizagem se realize de modo satisfatório. Destaca-se a necessidade de seleção cuidadosa dos conteúdos a serem trabalhados no âmbito de cada disciplina, mas cabe ao aluno a atribuição de significado aos conteúdos escolares. De limites de apreensão individuais, os conteúdos curriculares relacionam-se com os valores político-culturais que circulam na sociedade, perpassam questões ideológicas e sócio-econômicas. Vão, dessa forma, contribuir para a construção das imagens que os alunos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo, atuando na sua auto-estima, nos seus desejos e conquistas atuais e futuras.

Qualquer que seja a proposta educativa de uma escola, professores e alunos trabalham com *conteúdos*, diferenciando-se pelos objetivos a serem alcançados e, naturalmente, pelas visões de mundo e de ser humano subjacentes a cada proposta. A escolha dos conteúdos subordina-se necessariamente a esses posicionamentos ideológicos, que determinam todo o processo do ensinar e do aprender. A função, que é ideológica, determina a seleção e o tratamento dos conteúdos escolares.

Os PCN propõem uma reflexão sobre a seleção dos conteúdos curriculares, bem como exigem uma ressignificação, “em que a noção de conteúdo escolar se amplia para

² Por *ressignificação de conteúdos curriculares* referimo-nos à abordagem, pela escola, de conteúdos condizentes com as práticas cotidianas de uma sociedade letrada como a nossa. Tais conteúdos se afastariam da praxe pedagógica tradicional de Língua Portuguesa da pura metalinguagem e da proposição de conteúdos para fins de execução de exercícios mecânicos, que só se praticam na escola.

além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (PCN, 1997, vol. 2, p. 73). Dessa forma, além dos conteúdos específicos de cada área, encontram-se três grandes categorias de conteúdos descritas nas páginas dos PCN: os conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; os conteúdos procedimentais; e conteúdos atitudinais.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade.

Os conteúdos procedimentais expressam um *saber fazer*, desde a tomada de decisões à realização de ações ordenadas e sistematizadas para alcance de uma determinada meta. Tais conteúdos prestam-se sobretudo ao trabalho com projetos de ensino-aprendizagem, pois são proposições pertinentes à pesquisa, ao experimento, à escrita de diversos gêneros textuais, elaboração de rélias e maquetes, entre outras atividades. Os conteúdos procedimentais são fundamentais para o redimensionamento dos modos de pensar e de produzir conhecimentos. Conteúdos como revisão de textos escritos, construção coordenada de argumentos, comparação de dados, verificação e organização de dados e documentos são muitas vezes relegados a um espontaneísmo injustificado do aprender, por uma visão equivocada por parte da escola de que tais procedimentos não dependem de um ensino intencional e sistemático.

Quanto aos conteúdos atitudinais, relacionam-se aos valores e normas que medeiam todo o contexto escolar. Atitudes em relação à construção do conhecimento, ao respeito e preservação do patrimônio público, à interação entre professor e alunos, dos alunos entre si e com todo o pessoal escolar.

A atualidade dos PCN deve-se em especial à boa articulação de objetivos de ensino-aprendizagem, seleção de conteúdos adequados para alcance dos objetivos, observações pertinentes sobre os processos avaliativos e orientações didáticas específicas para cada bloco de conteúdos, com sugestão de elaboração de projetos nos limites das disciplinas ou interdisciplinares.

Por fim, encontram-se também nesses documentos oficiais orientações quanto à seleção e uso de materiais didáticos, da necessidade de implantação, implementação ou otimização do uso de bibliotecas escolares, além do reconhecimento do espaço escolar como lugar de conflitos, reflexos da sociedade que precisam ser considerados no tratamentos dos conteúdos de ensino-aprendizagem.

Em relação específica aos conteúdos da área de Língua Portuguesa, Os PNC de 1º e 2º ciclos chamam a atenção para a necessidade da reestruturação do ensino, com o objetivo de encontrar meios para o desenvolvimento efetivo das competências e habilidades de leitura e de escrita, além da garantia de participação do aluno desse nível escolar em interações sociais de uso significativo da oralidade:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1997, vol. 2, p. 23).

É a busca desse ideal de ressignificação das práticas escolares, da consciência de que a construção da linguagem se dá em práticas sociais, com objetivos voltados para formação cidadã dos alunos que os PCN tratam da seleção dos conteúdos para a disciplina Língua Portuguesa.

A concepção de texto como resultado de um trabalho discursivo de produção de linguagem determina todas as orientações presentes nos PCN e marca relevantemente a elaboração dos objetivos e a conseqüente seleção dos conteúdos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a língua não é tão somente uma estrutura ou sistema de signos que se articulam por si mesmos, mas processos de interação entre sujeitos sociais e históricos, que constroem através dela formas de significar-se e de significar o mundo. A textualidade é concebida, então, como resultado da harmônica relação entre coesão e coerência, das relações de um texto com outros textos, a chamada intertextualidade, bem como das marcas de heterogeneidade, polifônicas e polissêmicas, que constituem os textos como resultados das diversas interações humanas. No trato das estruturas textuais, os PCN consideram que os textos se organizam em gêneros, como formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Assim, a noção de conteúdo de Língua Portuguesa presente nos PCN de 1º e 2º ciclos pode ser sintetizada como *estudo do texto*, em suas várias dimensões: do discurso, da textualidade, das realizações enunciativas, pragmáticas, das organizações em gêneros, dos elementos lingüísticos das modalidades oral e escrita. Dessa forma, esses documentos trazem orientações para o trabalho com a diversidade de textos que

circulam no meio social. Aparecem também orientações para o trabalho com os aspectos sociolingüísticos que caracterizam a língua como um feixe de variedades, para o trabalho inicial de aquisição da linguagem escrita, para a especificidade do texto literário e para a prática de reflexão sobre a língua.

A diversidade dos gêneros de textos deve ser considerada na escola a fim de possibilitar ao aluno o acesso aos bens culturais e econômicos próprios da sociedade letrada. Textos a serem lidos e produzidos no interior ou fora da instituição escolar, em uma dinâmica de análise, comparação, modelos de estruturas, reflexão sobre os elementos lingüísticos constitutivos da textualidade. Os textos devem provir de todas as áreas do conhecimento, submetidos às aulas de Língua Portuguesa a fim de tornar o aluno capaz de “compreender um conceito, apresentar uma informação nova, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra determinada hipótese ou teoria” (PCN, 1997, vol. 2, p. 31).

Os aspectos sociolingüísticos podem ser considerados na escola através do reconhecimento da diversidade do português brasileiro e, assim, possibilitar ao aluno a aprendizagem de que a questão relevante não é a de falar certo ou errado, mas de adequação do registro de fala ao contexto sócio-comunicativo. Como o aluno já chega à escola com a competência lingüística quase plenamente desenvolvida no que se refere às habilidades conversacionais informais, à escola cabe o desenvolvimento das habilidades das instâncias públicas da comunicação formal, isto é, dos gêneros textuais orais que ocorrem nas situações interacionais para além dos limites das instâncias privadas.

No trabalho com a diversidade textual, deve-se considerar também a especificidade do texto literário, que não pode ser tomado como um simples repertório de funções utilitárias, já que se constitui como uma forma de conhecimento. Marcado pela ludicidade, o texto literário amplia as possibilidades de leitura do mundo, além de poder ser um instrumento imprescindível para formação do gosto pela leitura. Nas séries iniciais, o texto literário pode ser usado a serviço da formação de leitores, o que demanda um trabalho mais particularizado do professor, para alcance desse objetivo.

A prática de reflexão sobre a língua torna-se importante quando o objetivo visa a superar o arraigado hábito pedagógico de ater-se ao puro metalingüismo. Relacionadas à capacidade da linguagem de referir-se a si mesma, as atividades de reflexão sobre a língua devem considerar os aspectos discursivos e textuais da interação lingüística, do uso, do funcionamento da linguagem, o que necessariamente conduz à noção de

atividades epilingüísticas, isto é, da busca de adequação do dito através da reflexão sobre as formas do dizer. Nos PCN as sugestões para o trabalho com essas atividades aparecem relacionadas ao trabalho mais amplo de reflexão sobre a constituição da textualidade.

A fim de compreendermos melhor e mais minuciosamente a concepção de conteúdos presentes nos PCN, transcrevemos em páginas anexas a listagem dos conteúdos sugeridos para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, tal qual aparece no volume 2 dos PCN (1997, p. 110-18, 126-34), Língua Portuguesa.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos, que correspondem à quinta e sexta, sétima e oitava séries do ensino fundamental, respectivamente, surgiram no cenário educacional brasileiro em 1998. Ao se dirigirem ao professor do nível básico, alertam para a “necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (PCN, 1998, vol. 2, p. 5) e reconhecem o papel do jovem como protagonista principal de ações educativas que se devem constituir em exercícios de cidadania.

Nas décadas anteriores a 1970 a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa centrava-se na busca de novos métodos de ensinar, com pouco destaque para o que deveria ser ensinado, por ser consenso, naquele momento, de que ensinar português seria habilitar o aluno para o *bem falar* e o *bem escrever*, de acordo com as prescrições gramaticais, que se constituíam em uma tradição secular. A partir dos anos de 1980, no entanto, as pesquisas nas ciências lingüísticas que se afastaram das tradições formalistas e filológicas, encetadas por grupos universitários comprometidos com o nível básico, possibilitaram um repensar do ensino de Português, trazendo avanços significativos para a compreensão do que é ensinar Língua Portuguesa na escola.

Os conteúdos de Português sugeridos para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental não se diferenciam substancialmente das sugestões destinadas aos ciclos anteriores, conforme descritas acima. Pautados em concepções sociointeracionais e discursivas da linguagem, os PCN para o 3º e 4º ciclos priorizam, igualmente, os *gêneros textuais* como o conteúdo precípua para a sala de aula. Naturalmente, os PCN consideram os gêneros textuais em toda a sua dimensão, desde os aspectos cognitivos que envolvem a aprendizagem, à constituição lingüística e aos valores ideológicos que atravessam o texto, na constituição da textualidade: “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCN, 1998, vol. 2, p. 22).

Assim sendo, o conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve ter a finalidade de desenvolver a competência discursiva do aluno, o que significa inseri-lo em um projeto pedagógico que vise ao exercício da cidadania. A Competência discursiva revela-se quando o indivíduo é capaz de utilizar a língua de modo variado, para alcançar objetivos diversos, produzir diferentes efeitos de sentido, adequando o texto às múltiplas situações de interlocução oral e escrita.

A seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa pode priorizar as situações em que os textos caracterizem os usos públicos da linguagem. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc., no que se referem aos gêneros orais, bem como privilegiar os gêneros escritos que aparecem com maior frequência na realidade social e no ambiente escolar: notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes e enciclopédias, contos, romances, entre outros. Essa heterogeneidade de gêneros pode estar acompanhada de uma também pluralidade de tratamento didático, a fim de possibilitar o alcance dos objetivos propostos nos projetos pedagógicos da escola.

Em relação ao processo de análise e reflexão sobre a língua, os PCN de 3º e 4º ciclos alertam que a questão relevante não é a já quase clássica discussão de ensinar ou não ensinar gramática na escola, mas exatamente a verdadeira questão de o que, para que e como ensinar. Na perspectiva de um ensino de língua voltado para a escuta, leitura e produção de diferentes gêneros textuais, a análise e reflexão sobre a língua submete-se ao caráter de discursividade e funcionalidade que envolve as práticas sociointeracionais de uso da linguagem. Assim, a referência para o ensino de língua deixa de ser os manuais de gramática escolares, mas as necessidades dos alunos para o domínio competente da leitura e da produção de textos.

Ao dizer isso, não se quer o abandono do ensino da chamada norma padrão, mas a consideração pela escola das múltiplas variedades que constituem a língua portuguesa do Brasil, o que demanda uma reflexão dos reais interesses na definição e delimitação dos conteúdos escolares e das possibilidades de aprendizagem dos alunos:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística

dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (PCN, 1998, vol. 2, p. 30).

Organizado em torno de um eixo articulador em um processo circular de USO → REFLEXÃO → USO, o conteúdo de Língua Portuguesa nos PCN para o 3º e 4º ciclos requer o reconhecimento e consideração das características dos alunos adolescentes, a grande maioria que se enquadra nesse nível escolar, e as especificidades das escolas onde o ensino acontece. Não se espera, todavia, que o ensino se volte tão somente para esses mundos juvenis, mas a partir do tempo e espaço da juventude, elaborar projetos pedagógicos, inclusive interdisciplinares e com temas transversais, voltados para a construção de competências e habilidades lingüísticas.

1.2 O conteúdo de Língua Portuguesa nos Parâmetros, nas Diretrizes e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em 1999. Os PCNEM propõem uma mudança de paradigma para o ensino médio no país, considerando-o parte da educação básica, conforme previsto na LDBEN 9.394/96. Na tentativa de adequar a educação escolar ao nível de desenvolvimento das ciências e das tecnologias da contemporaneidade, os PCNEM sugerem um currículo baseado no domínio de competências e habilidades básicas para a preparação para o mundo do trabalho e exercício da cidadania, diferente de uma educação centrada no predomínio de acúmulo de informações, como práxis de uma prática pedagógica tradicional.

O processo de globalização da economia e dos bens culturais, abertura dos mercados mundiais, tecnologização da sociedade, crescentes avanços das descobertas e vulgarização científicas; bem como de todas as mazelas decorrentes dessa nova configuração mundial, tais como desemprego, exclusão social, recrudescimento dos níveis de violência, degradação ambiental, intolerância, entre outros, que se tornaram mais intensos a partir da década de 1980, trouxeram para o campo educacional constantes desafios e necessidades de mudanças paradigmáticas.

A educação média tem vivenciado uma histórica situação de abandono governamental, já que não fazia parte dos ciclos obrigatórios, não merecendo por isso a atenção dos órgãos gestores. Os PCNEM, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), também publicadas pelo MEC, SEMTEC em 1999, assim como as Orientações Curriculares, específicas por áreas, de 2002 (PCN+) e 2006, querem ser uma resposta institucional a essa situação de abandono. Assim, os PCNEM propõem a formação geral, em oposição à formação específica, traduzindo-se no “desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PCNEM, 1999, vol. 1, p. 14).

Os PCNEM e as DCNEM apresentam orientações curriculares conciliatórias com vista à superação do histórico dilema de uma formação voltada para a preparação profissional ou uma formação humanística e propedêutica. Esse conflito de perspectivas quanto ao direcionamento da educação no ensino médio foi a marca mais saliente da LDBEN 5.692/71, que estabeleceu uma “política de profissionalização universal”, criando cursos médios profissionalizantes em co-existência com cursos “científicos” de formação geral, para aqueles que *optassem* por dar continuidade aos estudos em níveis superiores.

Como o período de formação média coincide com o momento de definição da vida profissional do jovem estudante, essa chamada política de profissionalização no nível médio contribuiu para acentuar as diferenças entre classes sociais daqueles que tinham acesso à educação média, pois concretizava-se de um modo excludente pelo não acesso aos cursos superiores pelas classes sociais menos favorecidas economicamente, pois os estudantes cujos pais podiam prover seu sustento cursavam o nível médio como uma instância preparatória às universidades públicas, restando àqueloutros a *opção* de uma formação pseudo-profissionalizante para ingresso imediato no mercado de trabalho ou, em algumas poucas exceções, cursar posteriormente uma faculdade particular noturna, geralmente de baixa qualidade.

A tentativa de resolução desse conflito se dá, nos documentos oficiais que parametrizam, direcionam e orientam o currículo do ensino médio desde 1999, 2002 e 2006, com a determinação de que qualquer curso profissionalizante só poderá se constituir com uma carga horária adicional à de formação geral, seja posterior ou paralelamente à formação média, em escolas específicas ou no interior das instituições em atuação no mercado de trabalho. A formação geral, por sua vez, deverá conter em

seu currículo o objetivo de preparar o estudante do nível médio para a continuidade dos estudos em níveis superiores, assim como possibilitar o desenvolvimento de competências gerais amplas para o mundo do trabalho, o que não se deve confundir com *profissionalização*. Essa solução quer estar em coerência com o atual estágio de desenvolvimento das sociedades tecnológicas, de economias e culturas cada vez mais globalizadas.

Assim sendo, o conteúdo de Língua Portuguesa subjacente aos documentos oficiais do ensino médio visa à formação no educando de competências e habilidades para o mundo do trabalho e formação de valores, que permitam uma vivência plena da cidadania no mundo contemporâneo. Essas competências e habilidades devem ser desenvolvidas através de uma prática pedagógica inter(trans)disciplinar em uma grande área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), publicação do Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2006, são documentos complementares aos PCNEM/DCNEM (1999) e aos PCN+ Ensino Médio (2002). O volume 1, dedicado ao núcleo interdisciplinar de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” não apresenta mudanças significativas no que diz respeito às concepções de língua(gem) ou ao conteúdo da disciplina Língua Portuguesa. Apenas o texto que trata do papel da Literatura no ensino médio expressa um tom de crítica às orientações presentes em 2002, diferenciando-se do documento anterior por ter uma seção específica à Arte Literária, o que não ocorreu nos documentos de 1999 e 2002, já que naqueles documentos as competências e habilidades do fazer literário encontram-se no eixo da “investigação e compreensão” sobre a linguagem verbal.

Há nas OCEM uma preocupação em atualizar o professor de Língua Portuguesa do ensino médio a partir das discussões encetadas nos últimos anos nas universidades, dos pressupostos teóricos oriundos dos campos epistemológicos da Lingüística, da Lingüística Aplicada e dos Estudos Literários, propondo considerações gerais sobre “a relação entre os avanços de disciplinas científicas que se incumbem do estudo da língua e da linguagem e seus efeitos para as disciplinas escolares envolvidas na formação oferecida pelo ensino médio” (p. 19).

Como nos documentos anteriores, o conteúdo de Língua Portuguesa deve propiciar o refinamento de habilidades de leitura, de escrita, de fala e de escuta, o que implica considerar o *texto* como objeto de reflexão sistemática sobre a língua(gem), a partir de metodologias apropriadas que o abordem na plenitude de sua configuração,

funcionamento e circulação nos diversos contextos histórico-sociais de sua ocorrência. Dessa forma, considerando o atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, o papel da escola deverá ser o de oferecer ao aluno a oportunidade de envolver-se em práticas efetivas de interação, que lhe permitam desenvolver múltiplas habilidades de letramento, o que envolve variações de usos não só das práticas de leitura e escrita, mas de mídias variadas, híbridas formas multissemióticas.

Essa ampla perspectiva de trabalho com a linguagem não dispensa uma reflexão sobre diversas normas sociais e pragmáticas que envolvem as práticas lingüísticas, assim como não prescinde do desenvolvimento de uma “consciência lingüística e metalingüística”, essencial à formação e à capacidade do aluno de continuar aprendendo.

As OCEM apresentam uma listagem de “conteúdos mínimos” a serem trabalhados no ensino médio, alertando que “cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem” (p. 35). Enfatizam a necessidade de abordagem dos conteúdos a partir de uma pedagogia de projetos, em que se considerem os aspectos políticos de tal abordagem, sobretudo com o trabalho com gêneros discursivos que organizam os textos, a produção e circulação de sentidos na sociedade.

No que diz respeito ao lugar dos conhecimentos de Literatura no ensino médio, a conclusão a que se chega nas OCEM é de que a Literatura é um fator indispensável de humanização, conforme pensamento de Antônio Cândido. Assim, a Literatura no ensino médio deverá cumprir o papel de contribuir para o processo de letramento do aluno, a partir do que se compreende por *letramento literário*. Para tanto, torna-se imprescindível ao aluno e ao professor o contato com o texto literário na integridade das obras, referências e memórias do patrimônio artístico-cultural da sociedade brasileira.

Dessa forma, na definição dos conteúdos literários, as OCEM propõem priorizar não só as obras em prosa e em verso que já fazem parte de uma tradição literária canônica, mas igualmente dos autores contemporâneos, representativos de uma cultura regional, juvenil, local, sobretudo pelo valor artístico enquanto representantes da contemporaneidade. A seleção dos conteúdos deve superar a atitude metodológica ainda muito em voga de priorização do ensino das chamadas escolas literárias, em que se prima pela memorização de certas características estilísticas, pela história da Literatura, em detrimento da leitura e análise crítica das obras, em que o aluno e o professor assumiriam papel principal como protagonistas dos saberes literários.

Portanto, os conteúdos de Literatura deverão contribuir para o processo de letramento literário dos alunos, através da formação do gosto pela leitura e do desenvolvimento da criticidade, tão necessários pela grande massa de informação que os alunos processam diariamente.

1.3 Entre o DPT e o DELF.

São agora dez anos desde a publicação dos primeiros PCN. A leitura dos documentos oficiais de parametrização, diretrizes e orientações curriculares, conforme descritos acima, pode trazer a falsa esperança de que os *ventos da mudança* já começaram a soprar no campo educacional brasileiro. Entretanto, um rápido desvio de olhar para o cenário das escolas de nível básico, especialmente as instituições públicas, traz-nos o sabor amargo da constatação de uma realidade de permanência de péssimas condições de trabalho para o professor, quase sempre com número excessivo de alunos em sala de aula, histórico arrocho salarial, que leva o profissional do ensino a subempregar-se e a assumir jornadas excessivas de trabalho, pouco tempo restando para o preparo mais cuidadoso das aulas, estudo e qualificação profissional, em projetos de educação continuada ou em tempo de leitura e atualização, imprescindível a todo professor.

Faltam políticas públicas de valorização das instituições escolares e dos profissionais da educação. Mais do que isso, há escassez de vontade, de ações, de realizações. Sobram retóricas e discursos vazios, conforme presenciamos no último pleito presidencial. Há um discurso geral, uma voz comum retomados por todos os

programas de partidos políticos, pelos meios de comunicação, pelos economistas e acadêmicos em entrevista na tevê de que “a educação deve ser prioridade”, que “a educação é a chave para o crescimento do país”, “caminho para colocar o Brasil entre os países de primeiro mundo”, que “os gastos com a educação não podem ser considerados despesas, mas investimento público” e outros chavões, tão rápidos e facilmente usados, mas com poucas iniciativas concretas e efetivas, passos morosos ou debilmente significativos.

Além disso, não podemos esquecer que a escola, lugar de conflitos, de discursos antagônicos, enquanto um *aparelho ideológico do Estado* serviu e ainda tem servido como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, as aulas de Português tendem para a conservação dos valores tradicionais vigentes na sociedade. A definição do que ensinar em Língua Portuguesa não se isenta dessa perspectiva.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem em texto introdutório intitulado “Carta ao Professor” a notícia de que “*para garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio -, foi elaborada a proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)*”.

Sabemos, contudo, que o Fundeb só foi aprovado após vários manifestos populares e que ficou quase três anos nas intermináveis discussões legislativas, retornando ao Executivo Nacional para promulgação presidencial somente no apagar das luzes de 2006. Ainda assim, como o orçamento de 2007 já havia sido aprovado pela Assembléia Legislativa Nacional, qualquer ação efetiva com respeito a investimento mais significativo na educação básica só poderá ser concretizada a partir de 2008. O Fundeb substitui o Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), cujo texto considerava obrigatória somente a educação até a 8ª série.

De igual modo, desde 1996 inúmeras providências têm sido tomadas por parte do MEC para melhoria e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas de ensino fundamental, sendo que a partir de 2005 foi implementado o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio. Entretanto, carece-se de uma ação conjunta significativa, um esforço solidário de todas as instâncias governamentais: federais, estaduais e municipais, de modo a resolver o problema de logística, visto que somente as escolas centrais, localizadas nas áreas urbanas, têm sido beneficiadas com os programas de distribuição gratuita de livros didáticos. Embora sejam propalados pelo Governo

Federal o direito universal ao ensino fundamental e à política de distribuição de livros didáticos, dois anos consecutivos em trabalho de visita a escolas públicas em municípios mais recuados, no interior da Chapada Diamantina, na Bahia, leva-nos a ter a certeza do valor semântico relativo do termo universal, e de que o acesso ao livro didático não é tão acessível quanto no discurso político.

Além de tudo, qualquer mudança no que diz respeito a uma ressignificação do conteúdo de Língua Portuguesa, conforme proposto pelos documentos oficiais, só poderá ser concretizada se os professores estiverem preparados para a efetivação dessa mudança. Para tanto, precisam estar afinados com as teorias que beneficiam o ensino, precisam aprender a transformar em prática pedagógica aquilo que visualizam nas teorias. Precisam *aprender*. São urgentes discussões e políticas consistentes de formação inicial e continuada dos professores que atuam no ensino básico.

Para a boa formação do professor de Português, necessitamos de uma reestruturação geral dos cursos de Letras, de suas grades curriculares e das condições de funcionamento de muitos desses cursos, às vezes realizados em instituições públicas ou particulares com precárias condições de funcionamento. Outras vezes, mesmo centros acadêmicos considerados de renome nacional por sua produção científica, tais como a própria instituição onde realizamos nossa pós-graduação, o Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, parecem dar pouca atenção à formação continuada dos professores em atuação no ensino básico, conforme pode ser facilmente constatado pelo número de linhas de pesquisas que se dedicam a essa temática, a quantidade de professores que orientam trabalhos de pesquisa sobre o tema, as publicações de livros e periódicos e uma observação mais acurada das disciplinas que são oferecidas na graduação, poucas com propostas de conteúdos curriculares do entremeio linguagem e educação abertas ao público externo³.

De tudo isso, contudo, o que parece mais agravante é a existência de uma tradição de ensino de Língua Portuguesa que subsiste a todos os tentames de mudança, sejam oriundos dos órgãos oficiais, sejam de origem nas universidades brasileiras. Essa tradição vem à tona para as novas gerações de professores através da sobrevivência de um *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT), de caráter formalista, que se embate, ambigüiza-se e entrelaça-se com um outro

³ No manual do candidato 2007 ao PPGLL do ILUFBA encontramos somente uma linha de pesquisa voltada especificamente para “aquisição e ensino do português”, na qual constam relacionados os nomes de apenas três pesquisadores. Não temos notícias de que as disciplinas da graduação apresentem propostas de formação continuada de professores.

discurso, mais inovador, o *Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Lingüísticos Funcionalistas* (DELF).

O que compreendemos por DPT não é apenas uma questão de dizeres sobre o ensino de gramática normativa no ensino básico, discussão antiga, mas de toda uma tradição de crenças e valores escolares que se consubstanciam e se fundamentam ideologicamente em práticas pedagógicas tradicionais. Por esse discurso, deve-se priorizar a forma lingüística em detrimento da funcionalidade, sem se importar com o uso das ocorrências textuais em situação de interação sócio-discursiva. Deve-se valorizar o *monofônico* e o *monossêmico*, ao invés da heterogeneidade, do dialogismo e da polissemia.

No trabalho com a produção de textos, deve-se ressaltar as estruturas superficiais, o estritamente gramatical e ortográfico, a centralização nas seqüências, isto é, nos *tipos textuais*, sem dar atenção ao *gênero*. Assim sendo, na escola não se pode produzir textos, mas redação. Deve-se falar de coesão e coerência, mas apenas para se ter uma preocupação excessiva com os conectivos, sem valorizar os fatores pragmáticos da textualidade, também responsáveis pela coerência textual.

No trabalho com a leitura, deve-se descobrir as intenções do autor, “o que está no texto”, assinalar parágrafos e linhas para responder às “perguntas de interpretação” que se encontram, pontualmente, abaixo do texto.

A análise e reflexão sobre a língua deve ser chamada simplesmente de *gramática*, sem qualquer consideração pela carga semântica polissêmica desse termo. Deve-se, portanto, estabelecer dicotomias entre o certo e o errado; entre o que é português e o que é “brasileirismo”, “vulgarismo”, “barbarismo”, “estrangeirismo”, “regionalismo” entre outras denominações pejorativas para as variações lingüísticas. Das estruturas sintáticas, importam tão somente as nomenclaturas. A distinção entre objeto direto preposicionado e objeto indireto pode assumir mais importância do que a análise dos efeitos de sentido provocados pelas ambigüidades intencionais encontradas em manchetes de notícias, das mídias jornalísticas faladas ou escritas, por exemplo.

Segundo esse discurso, não se precisa ter qualquer consideração pela oralidade. Quando muito, deve-se colocar os alunos em grupo para “discutir o texto”, “debater o assunto”, restringindo-se apenas ao conversacional, com ocasionais observações e intervenções do professor, com o objetivo de que se evitem as cacofonias. Não se pode desenvolver atividade de *escuta*. Isso não pode ser função das aulas de Língua Portuguesa. A diversidade de gêneros textuais orais e suas condições de ocorrência, que

determinam estilos, registros, seleção lexical, estrutura composicional, além dos elementos discursivos, ideológicos, que perpassam as relações dialógicas no jogo interlocutivo não precisa ser analisada. Não se valorizam, tampouco, as imagens que os interlocutores fazem de si mesmos, um do outro, do referente ou da situação enunciativa.

Ao se tratar de Literatura, deve-se apenas memorizar títulos de livros e trechos de alguns poemas considerados clássicos. Não se pode perder tempo lendo obras inteiras, bastam fragmentos de textos, resumos ou trechos de romances, retirados das provas de vestibulares. Importa também saber algumas datas, as características dos “estilos de épocas” e os representantes mais proeminentes de “cada geração”. Por esse discurso, será considerada Literatura apenas um punhado de autores pertencentes ao “Cânone Literário”, mesmo que não se questione quem determinou o cânone, por que esse ou aquele autor, mesmo se muito lido, apreciado e comentado, “não pode ser considerado” Literatura. Das gerações literárias mais antigas, leiam-se especialmente alguns romances exemplos de boa linguagem, de estilo mais rebuscado, que servem de modelo às gramáticas escolares. Das contemporâneas, evitem-se os que escrevem crônicas nos jornais, dão entrevista na tevê ou publicam na *internet*.

Compreendemos por DELF todos os saberes e dizeres sobre o conteúdo e a prática pedagógica de Língua Portuguesa enunciados a partir dos campos epistemológicos dos Estudos Lingüísticos, especificamente das disciplinas tais como a Sociolingüística, a Análise da Conversação, a Lingüística Textual, as Análises de Discursos, a Psicolingüística, os Estudos Literários, entre outras, que concebem o *texto*, nas modalidades oral e escrita, em seus aspectos discursivos, pragmáticos, semântico-conceituais e formais como o objeto precípua de ensino e aprendizado na educação básica. Os pressupostos de tais disciplinas contribuíram para elaboração dos PCN, dos PCNEM, das DCNEM e das OCEM, bem como de inúmeras publicações em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, desde os anos 1980.

Em síntese, o DPT e o DELF estabelecem uma luta simbólica pela hegemonia na determinação do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino básico. O primeiro estabelece relações de resistência, de permanência. O segundo busca conquistar espaço e legitimidade. Os resultados dessa luta simbólica, contudo, serão analisados a partir do estudo dos enunciados produzidos por professores do ensino básico, alunos recém-ingressos no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia,

campus de Santo Antônio de Jesus, e professores universitários pertencentes a essa Comunidade Acadêmica, sujeitos de nossa pesquisa.

CAPÍTULO SEGUNDO

QUE CONTEÚDO ENSINAR EM LÍNGUA PORTUGUESA E POR QUE ENSINÁ-LO?

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. Nas duas primeiras nos apoiamos nas contribuições das Ciências Linguísticas para a determinação do conteúdo a ser ensinado em Língua Portuguesa no nível básico, a partir dos trabalhos de alguns autores que, entre tantos outros igualmente importantes, parecem-nos assaz significativos no cenário nacional. Na última seção, apresentamos uma discussão sobre a relação entre sujeito e discurso, sob o ponto de vista da Análise de Discurso Francesa, discussão teórica de base para a constituição e análise do *corpus* de nossa pesquisa.

2.1 O conteúdo de Língua Portuguesa nos trabalhos de João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti e Irandé Antunes.

A partir de uma perspectiva sociointeracional e discursiva da linguagem, Geraldi assume uma atitude de “militância” a favor daquilo que neste trabalho chamamos de Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Lingüísticos Funcionalistas (DELFL). Percebemos que o conjunto de trabalhos desse autor constitui-se de verdadeiramente ações políticas pela superação do Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa (DPT) através da divulgação do DELFL. Tomemos como exemplo o texto intitulado “Portos de Passagem”, publicação de seu trabalho de pesquisa de doutorado, que surgiu no cenário brasileiro em 1991 (GERALDI, 1997). O livro tornou-se importante sobretudo porque oferece alternativa de abordagem ao professor a partir da assunção do texto, em especial o texto produzido pelo aluno, como a unidade básica do ensino-aprendizagem, além de uma atitude crítica em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa geralmente abordado nas escolas de nível básico.

A luta simbólica, embate pela hegemonia na determinação do conteúdo a ser ensinado e aprendido em Língua Portuguesa, atualiza-se em Geraldi também pelo entrelaçamento DELFL/DPT uma vez que o autor, na tentativa de divulgação e implantação do DELFL, acaba trazendo à luz a caracterização do DPT. Em outras palavras, toda tentativa de divulgação e implementação do DELFL só se torna possível através do combate ao DPT, que significa igualmente a sua (des)caracterização, mesmo que por um ato discursivo involuntário do autor.

Para ele, há uma formação ideológica subjacente à própria estrutura de formação dos profissionais da educação, percebida pela existência de cursos específicos para formação do professor, as licenciaturas e os cursos esporádicos de “reciclagens” e treinamentos, criados para atender à demanda crescente de alunos quando o sistema escolar necessitou de uma quantidade mais expressiva de mão de obra, no início da chamada “democratização” do ensino, em que as escolas públicas passaram a ser freqüentadas pelos *filhos dos trabalhadores*, até então excluídos do processo de escolarização. O caráter ideológico da dicotomia formação profissional (outros cursos superiores profissionalizantes) *versus* formação docente (licenciaturas) se dá justamente porque o processo de formação do professor não acontece nos mesmos moldes de formação de profissionais de outras áreas, sobretudo no que diz respeito a investimento

público, já que não há uma correlação mecânica entre crise de qualidade de uma determinada rede de serviços oferecidos ao público e formação do profissional, tal qual se dá mecanicamente entre crise do ensino público e formação docente. Em outras palavras, médicos, advogados e juízes não são diretamente responsabilizados pelos diversos problemas existentes nas áreas da saúde e da justiça, respectivamente, como ocorre na relação entre professor e crise no ensino público.

Essa dicotomia se traduz numa ideologia da incompetência do professor, o que contribui para a corrosão de sua auto-imagem e auto-estima. A inculcação ideológica realiza-se pelas péssimas condições de trabalho oferecidas, a falta de oportunidade de estudos individuais e constantes e pelos baixos salários pagos em todas as instâncias do ensino. A superação dessa dicotomia só será possível quando os professores passarem a ser valorizados como verdadeiros profissionais e os problemas educacionais enfrentados na dimensão múltipla dos seus fatores, tal qual ocorre também nas outras áreas sociais.

A experiência de trabalho de Geraldí, junto a grupos diferenciados de professores em serviço que acompanhou em um percurso de mais de dez anos, possibilitou-lhe chegar a algumas conclusões significativas para pensar a relação conteúdo de ensino e formação do professor de Língua Portuguesa: a necessidade de aceitar o trabalho docente como um trabalho coletivo, isto é, mudanças significativas na educação não podem ocorrer por trabalhos esporádicos e isolados, desse ou daquele docente, mas resultado de ações conjuntas entre os profissionais da educação entre si e com aqueles que se relacionam à gestão do ensino como um todo. O autor chegou à conclusão também de que não existe um receituário pronto, de validade universal, que possa servir como “fórmula mágica” de resolução dos problemas da qualidade do ensino. Há uma necessidade de autonomia do docente, através de uma formação teórica consistente, que lhe permita assumir a direção do seu trabalho com a segurança necessária à definição de que conteúdo pode e deve ser trabalhado na aula de Língua Portuguesa. Uma outra conclusão foi a de que a atitude de crítica em relação aos problemas de ensino de Língua Portuguesa deverá ser superada pelo apontar caminhos, não como pontes fixas da relação entre as ciências da linguagem e as questões de ensino na sala de aula, porém com alternativas seguras, embora igualmente móveis e instáveis, como todo

pensar que se faz da criticidade e do reconhecimento da constante evolução e superação dos conhecimentos científicos.

Dessas conclusões, o autor propõe pensar as questões sobre a aula de Língua Portuguesa, entre elas a definição dos conteúdos, considerando três eixos norteadores: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades lingüísticas e o contexto social das interações verbais. O autor parte, portanto, dos princípios de que a língua não é sistema pronto de que os sujeitos simplesmente se apropriariam para uso adequado em momentos específicos de interlocução. Ao contrário, a língua se (re)constrói no e pelo sujeito no próprio processo de interlocução. Sendo os sujeitos históricos e sociais, a língua assume igualmente esse caráter. Por outro lado, os sujeitos se constituem nas relações uns com os outros, donde se dá a sua consciência e conhecimento do mundo como resultado desse mesmo processo interacional. As interações, por sua vez, acontecem em um contexto social e histórico mais amplo, suscetíveis de interferência dos acontecimentos que determinam e são determinados pelas formações sociais de que os sujeitos são partes constitutivas.

Esses “eixos norteadores” são fundamentais para a compreensão de como ocorre a construção dos objetos científicos e a seleção dos conteúdos de ensino de uma disciplina, da diferenciação entre um ensino que tende ao reconhecimento e à reprodução e seu contraponto, um ensino que possibilita o conhecimento e a produção.

Assim sendo, o autor busca recuperar uma distinção que diz ser fundamental para compreender as ações que se fazem com a linguagem, as ações que fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem, conforme sua classificação: as atividades lingüísticas, as atividades epilingüísticas e as atividades metalingüísticas; todas elas podendo ocorrer no interior e particularmente em todas aquelas ações de linguagem, mas em níveis distintos.

Com apoio em vários autores que abordam a língua(gem) sob uma perspectiva sociointeracional e discursiva, Geraldi considera *atividades lingüísticas* como aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, permitem a progressão do assunto porque são estratégias lingüísticas de retomada, referenciação e progressão, tais como as relações de paráfrase com a matriz do sentido, que permitem a emergência do mesmo através de palavras outras. Na elocução, as atividades lingüísticas não

demandam interromper a progressão do assunto de que se está tratando, pelas constantes retomadas e progressões. As *atividades epilingüísticas*, ocorrendo também nos processos interacionais, resultam de uma reflexão dos sujeitos sobre os próprios recursos expressivos, objeto da reflexão. Assim sendo, as atividades epilingüísticas obrigam à suspensão do tema abordado no processo interlocutivo, em negociações de sentido, em hesitações, em pausas, repetições, antecipações, entre outras estratégias conversacionais, ora incidindo sobre os aspectos mais discursivos da interação, ora sobre aspectos mais amplos, tais como a própria organização do processo interacional. Dessas atividades surgem questões como “o que isso significa?” “o que você quis dizer com...?”, “por que você permanece calado quando falo de...” etc. Já as *atividades metalingüísticas* são aquelas que tomam a linguagem não mais como reflexão vinculada ao processo de interação entre os sujeitos, mas como construção de uma metalinguagem técnica sistemática que permite falar sobre a língua, em análises não interativas de definição, conceituação, classificação etc., mais propícias ao trabalho dos especialistas em questões de linguagem e comunicação.

Contudo, o DPT considera como relevante para definição do conteúdo de Língua Portuguesa apenas as atividades metalingüísticas porque, segundo a tese de Geraldí, há um processo de fetichização do produto do trabalho científico, ora visto como *o novo*, mera novidade incapaz de trazer mudanças significativas ao ensino, ora tomado como objeto rígido e estável, o “agora tudo mudou”. Há uma consideração exacerbada pelo objeto “científico” da tradição escolar de ensino de Língua Portuguesa que o faz eleito como objeto de ensino na sala de aula; por isso a autonomização das descrições e explicações lingüísticas, desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que gerou as descrições e explicações ensinadas. Segundo a ordem do DPT, os conteúdos aparecem como verdades eternas, incontestáveis, inquestionáveis. Eis, portanto, a quase impossibilidade de implantação de uma nova ordem de um outro discurso, do DELF, que é tomado quase sempre como “novidade”, como “modismo” passageiro, fugaz.

Discutir o processo de fetichização dos objetos científicos leva-nos necessariamente à discussão sobre as identidades do professor ao longo da história. De há muito o professor não é mais aquele que produz o conhecimento que ensina. Não é mais o “sábio” que transmite aos seus discípulos o resultado

de suas vivências num saber de experiência pronto. Não é, tampouco, o cientista que produz conhecimentos a partir de suas pesquisas. Há um distanciamento significativo entre o físico e o professor de Física. Entre o lingüista e o professor de Língua Portuguesa. Há, igualmente, diferenças entre os resultados dos trabalhos científicos e os objetos de ensino na sala de aula. A título de exemplo, Geraldi chama a atenção para o fato de que as descrições gramaticais, inclusive as descrições tradicionais, que têm como objetivo compreender o funcionamento ou a estrutura da língua, são conteúdos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa com objetivos circunscritos a si mesmos ou com a falha intenção de desenvolver a competência comunicativa do aluno, objetivo que só poderá ser alcançado pela inserção do aluno em práticas de linguagem autênticas e significativas.

Há que se considerar igualmente a história interna da disciplina Língua Portuguesa. Há conteúdos que são eleitos com a justificativa de muitos professores de que sempre são ensinados, que são importantes porque serão cobrados nas séries subseqüentes, nos exames de vestibular e nos concursos públicos, tornando-se circulares, a-históricos, independentes das reais necessidades dos alunos nas situações de interações sociocomunicativas que se inserem em sua cotidianidade atual ou mesmo futura.

Paralelo a isso, outro fator determinante na seleção dos conteúdos tradicionais de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na perspectiva de Geraldi, diz respeito ao que ele chamou de “parafernália didática” que vai desde o livro didático com respostas prontas a serem seguidas por professores e alunos, aos novos recursos tecnológicos, acrescentemos nós, que invadem a sala de aula, tais como os sistemas virtuais de ensino que reservam para o professor apenas o insignificante papel de ativar comandos computacionais, dando cara de novo a conteúdos envelhecidos pelo tempo, conservados apenas pelo peso da tradição.

Na ordem do DPT⁴, o conteúdo de Língua Portuguesa considerado como prioritário sempre foram as estruturas gramaticais, unidades centradas nas estruturas (mórficas) dos elementos lexicais (classes de palavras) e na sintaxe (estruturas das frases e das orações, definição dos termos da oração, questões

⁴ Por *ordem de (um) discurso* compreendemos como uma perspectiva, um ponto de vista assumido por um sujeito, a partir do qual ele se (dis)põe a dizer sobre o mundo, sobre si mesmo e o outro, e sobre o que acontece no mundo.

puramente metalingüísticas), com alguns raros pontos de fonética e fonologia (apenas para determinação da *boa pronúncia* ou para estabelecimento de regras ortográficas), embora devamos considerar que o texto, igualmente, sempre esteve presente na aula de Língua Portuguesa, embora para atender a objetivo diverso do que se propõe hoje, na ordem do DELF.

Assim, o texto serviu (e ainda tem servido) como *objeto de leitura vozeada* (modelo de boa pronúncia), a escrita tomada numa perspectiva dicotômica como o lugar da organização e da correção, em oposição à fala, vista como o lugar da desorganização e do erro; *objeto de imitação*, em que valia a sintaxe e o estilo dos “bons autores”, modelos a ser seguidos, por uma obediência moral e até por demonstração de deveres cívicos, por ideais nacionalistas; *objeto de fixação de sentidos*, em que se presencia um processo monofônico de leitura, em que a leitura autorizada seria a leitura do professor ou do crítico literário (mesmo porque o que mais recuadamente tem-se considerado como texto autêntico da aula de Português tem sido o texto literário).

Para Geraldi, contudo, essas três formas de inserção do texto na aula de Língua Portuguesa não têm dado conta das múltiplas dinamicidades que envolvem o texto em seu processo de produção e ocorrência, servindo apenas para tornar uno o que é plural por natureza.

Geraldi considera a produção de textos orais e escritos como o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Em “Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação” (1996), o autor propõe que a seleção do conteúdo de Português leve em consideração o uso da linguagem em *instâncias privadas* e em *instâncias públicas*, assumindo essa distinção como propulsora de diferentes formas de dizer, da adequação dos recursos expressivos às situações de produção textual oral e escrita em acordo com essas diferentes esferas, mas ao mesmo tempo aceitando-se a similaridade do processo de constituição da textualidade em ambas as instâncias de uso da linguagem. Essa atitude propiciaria o deslocamento e superação de distinções estanques entre variedades culta/não culta, conhecimento erudito/conhecimento popular, registro formal/informal etc.

Em qualquer dessas duas instâncias, o uso da língua, isto é, o ato de produção textual oral ou escrito, fundamenta-se nas relações interlocutivas, em que o indivíduo falante/escritor tem o que dizer, tem uma razão para dizer o que

tem a dizer, tem para quem dizer, escolhe as estratégias para dizer o que tem a dizer e, nesse processo, constitui-se como sujeito. Assim sendo, o conteúdo de Língua Portuguesa deverá oferecer a oportunidade ao aluno de assumir esse lugar de sujeito do seu dizer, em condições propícias, necessárias e suficientes para uma produção textual autônoma e plenamente coerente.

O trabalho com a produção não pode estar divorciado da recepção. Assim, a leitura de textos como também conteúdo da aula de Português deve propiciar um movimento paralelo produzir/ler, um movimento da produção para leitura e desta novamente para a produção. Isso significa tomar o texto como lugar de constituição de sentidos, possibilitar a percepção das múltiplas vozes que subjazem à textualidade, os deslocamentos e deslizamentos de sentido, as relações intertextuais e interdiscursivas que fundamentam a emergência do dito.

Dessa forma, o autor aponta diferentes possibilidades de trabalho com a leitura, a partir das motivações que levam os indivíduos histórico-sociais a tornarem-se sujeitos leitores: pode-se ir ao texto em busca de respostas para suas próprias perguntas, o que se pode chamar de *leitura-busca-de-informações*; pode-se ir ao texto para escutá-lo, isto é, para retirar do texto tudo o que ele possa oferecer de novo, de modo a promover o crescimento (intelectual/cognitivo) do sujeito. É o que se pode chamar de *leitura-estudo-do-texto*. Pode-se ir ao texto para *usá-lo* como um *pretexto* para produção de outras obras, de outros textos, para atender a uma necessidade específica. E, por fim, pode-se ir ao texto sem nenhum interesse prévio que não seja desfrutar do próprio texto, sem perguntas, sem querer usá-lo para qualquer fim. É o que se pode chamar de *leitura-fruição*, aquela que surge do simples desejo de estar com o texto.

No interior da relação produção / leitura de textos, Geraldi (1997) propõe a análise lingüística, “conjunto de atividades que tomam uma das características de linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (p. 189). Essas atividades que podem ser tanto as atividades epilingüísticas como as atividades metalingüísticas, no trabalho de Geraldi aparecem exemplificadas a partir de textos produzidos por alunos do ensino fundamental, como “estratégias e operações lingüísticas” que poderão ser tomadas como objeto de reflexão, sempre tendo em vista o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos.

A militância política pela hegemonia do DELF em oposição e combate ao DPT pode ser percebida também nos trabalhos em Lingüística Aplicada de Sírio Possenti, desde os textos presentes na coletânea organizada por Geraldi em 1984 (GERALDI, 2001), ampliados e republicados em “Por que (não) ensinar gramática na escola” (1996), a vários outros artigos sobre questões de linguagem e ensino.

Para Possenti (1996) as principais contribuições da Lingüística para seleção do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola, mas fundamentalmente com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que seja uma língua e seu processo de aprendizado ou aquisição. Isso significa, basicamente, eliminar preconceitos, diminuir na escola o espaço da gramática normativa e aumentar o do texto.

Segundo esse autor, a aceitação de um conhecimento científico das questões de linguagem exige rupturas com princípios que fundamentam o tipo de saber anteriormente aceito. Para ele, há aquisições bastante sólidas da Lingüística dos dois últimos séculos que ainda precisam ser plenamente divulgadas a fim de que possam revolucionar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Essa revolução implicará mudanças na seleção do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, já que nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua. Há um princípio que precisa ser respeitado, mesmo no bojo dessas mudanças, que Possenti (1996) procura deixar evidente, a fim de que se evitem falsas interpretações: o princípio de que “*o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (grifos do autor, p. 17).

O domínio do chamado português padrão consiste em especial, mas não exclusivamente, na aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura, em que os alunos, no cumprimento da escolaridade básica, envolver-se-iam em projetos escolares que lhes permitissem a produção e leitura com autonomia e sem traumas de diversos gêneros e tipos textuais de diferentes domínios de produção e circulação sociais, além de um conhecimento razoável da literatura brasileira e dos principais clássicos da literatura universal.

Para tanto, Possenti (2002, p. 327) propõe os seguintes pontos de trabalho:

a) práticas de leitura de materiais os mais variados (jornais, revistas, textos literários, com ênfase em textos literários bem escolhidos, com base no interesse dos alunos e na relevância para a memória cultural) em alta escala, na própria escola, tão logo os alunos dominem os mecanismos básicos da escrita. Antes disso, que os professores leiam para eles, de forma que o contato cotidiano com textos escritos se torne constitutivo da vida escolar. Como convencer alunos de que é importante que leiam, se nas aulas não há tempo para essa prática e se há tempo para tantas outras, talvez inúteis?

b) prática de escrita constante, várias vezes ao dia, todos os dias: narrativas, comentários, resumos, paródias, paráfrases, diário, cartas, bilhetes etc. De novo: como convencer alunos de que escrever é relevante, se não se escreve na escola e, principalmente, se os professores não escrevem nem mesmo quando os alunos escrevem? Proponho muita leitura e muita escrita simplesmente porque é assim que se aprende a ler e a escrever. Para ser prático, acrescento que o tempo para essas atividades será o que vai sobrar quando as atividades sem sentido forem efetivamente abandonadas;

c) como a língua é um domínio de marcação de identidades e, muito freqüentemente, de discriminação, a escola deve assumir a obrigação de dar ênfase aos aspectos da língua que são exatamente os pretextos para a discriminação social.

De acordo com esse autor (1996), para que qualquer projeto de Língua Portuguesa seja bem sucedido é necessário que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (dos aspectos cognitivos e das estratégias de aprendizagens dos sujeitos histórico-sociais, acrescentemos). Para isso é necessário que os professores estejam comprometidos com seu próprio crescimento profissional, através do estudo de materiais das ciências linguísticas e das teorias sobre aprendizagem. Da leitura desses materiais algumas conclusões necessariamente surgirão: a de que não há línguas fáceis ou difíceis, já que os Estudos Linguísticos de há muito têm provado que todas as línguas são estruturas de igual complexidade, não havendo nem línguas nem dialetos simples ou inferiores. Daí, a conclusão de que línguas e dialetos são apenas diferentes entre si; que variação e mudança são características de todas as línguas em todas as épocas. O ideal de uniformidade que leva ao julgamento de

que falantes de determinados dialetos “não sabem falar” são avaliações sociais, preconceituosas, sobre determinados grupos de indivíduos (geralmente desfavorecidos socioeconomicamente). São julgamentos baseados em questões de valores sociais, sem nenhuma base científica, puro desconhecimento das características intrínsecas a todas as línguas.

Uma outra conclusão talvez até óbvia é a de que não se ensina língua materna, uma vez que os alunos já chegam à escola com todas as capacidades lingüísticas desenvolvidas, mas a escola deve favorecer a aprendizagem das competências e habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade nas instâncias públicas, à audição crítica de textos. É necessário que os professores tenham em mente que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Ensinar língua, portanto, não pode ser a mesma coisa que ensinar gramática, pelo menos não do tipo de gramática (tradicional, escolar) geralmente priorizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Com base nas pesquisas sociolingüísticas, Possenti (1996, 2002) sugere que a escola proponha o conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por um conhecimento seguro das características lingüísticas de sua clientela, a partir do também óbvio princípio de que “o que já é sabido não precisa ser ensinado”. Para alcançar tal objetivo, basta que a escola faça um levantamento das características dialetais do entorno escolar, tais como diferenciação dos traços lingüísticos que são apenas *indicadores* dos que são *marcadores* ou dos que são simplesmente *estereótipos*. Apoiado nos trabalhos de Labov, Possenti (2002, p. 321-2) define da seguinte forma essas três formas lingüísticas:

a) *Entende-se por indicadores os traços de linguagem (dialetal) que distinguem um grupo de outro – digamos uma região de outra –, mas não distinguem um subgrupo de outro na mesma região. São exemplos de indicadores o /s/ dito chiado dos cariocas e o conhecido /r/ retroflexo (“R caipira”) usado em ampla região de São Paulo e outros estados. São indicadores porque não distinguem, por exemplo, os falantes de classe média, ou mesmo alta, dos falantes de classe “baixa”. Os exemplos regionais são os mais evidentes. Fica claro que um traço é um indicador quando ele não é objeto de variação estilística – ser usado, por exemplo, em situações informais pelos mesmos falantes, como é o caso, por exemplo, das concordâncias do tipo “os livro” vs. “os livros”.*

b) *Entende-se por marcadores as formas lingüísticas que, diferentemente dos indicadores, distinguem falantes de classes diversas de uma mesma região e indicam, por exemplo, formalidade maior ou menor. Certamente são exemplos de marcadores algumas marcas de flexão verbal (“nós vai” vs. “nós vamos”) e de concordância nominal (“dois erros / dois erro”).*

c) *São (seriam) estereótipos certas características da fala de uma região que têm impacto social na comunidade de fala (mas, eventualmente, nem são fatos reais). Servem de exemplo certas caracterizações que a televisão constrói da fala nordestina ou gaúcha ou portuguesa, que, eventualmente, não são reconhecidas pelos nordestinos ou gaúchos ou portugueses. Ainda mais claramente: é pelo viés do estereótipo que se representa um alemão falando português... Ou: imagina-se que indígenas dizem “índio querer novela”... Estereótipo!*

Após essas definições, Possenti propõe que a ação da escola recaia sobre os marcadores, primeiramente porque são eles que caracterizam a norma dita culta e sua violação, e, em segundo lugar, porque são objetos de preconceito e discriminação, pretexto para exclusão social, em situações profissionais, por exemplo, que requerem o domínio do “padrão culto”; além de influenciarem grandemente nos aspectos da escrita.

Na gradação dos conteúdos por série, o ideal seria que se evitassem os conteúdos prontos, “estáticos”, referendados tão somente na tradição escolar. Possenti (1996) sugere que os professores façam um levantamento no início de cada ano das características lingüísticas e das necessidades de seus alunos, a partir de uma conversa com o professor da série anterior, da análise dos cadernos e registros da série passada, da observação sistemática e cuidadosa, assim como dos objetivos a serem alcançados para cada série e grupos específicos de alunos, descritos no projeto pedagógico da escola.

O embate DELF vs. DPT torna-se mais evidenciado nos trabalhos de Irlandé Antunes. Os textos dessa autora convocam o professor a uma *luta* em favor da *mudança* do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo pela seleção de conteúdos condizentes com as necessidades reais dos indivíduos nos processos de interações sociais, através do desenvolvimento, no aluno, de suas competências de leitura e escrita, da escuta e da fala, no uso oralidade nas instâncias públicas, para o exercício pleno da cidadania:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode

ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. (ANTUNES, 2003, p. 15).

Na perspectiva de Antunes (2003) a assunção do DPT tem conduzido o professor ao “insano e inglório” trabalho de diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal”, pormenores classificatórios que dentre as muitas “análises sintáticas” não permitem a descoberta das regularidades do funcionamento interativo da língua, “*que somente acontece por meio de textos orais e escritos*, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (grifos da autora, p. 16).

Por essa ordem de discurso, o conteúdo de Língua Portuguesa tem contribuído para limitar o acesso ao conhecimento, preparação precária para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente, e aumento da massa de excluídos, da escola e dos benefícios sociais.

Contudo, apesar de termos que admitir que o ensino da língua portuguesa no nível básico ainda mantém a perspectiva reducionista de seleção de conteúdos centrados no estudo da palavra e da frase descontextualizadas, Antunes (2003) aponta alguns “sinais de mudança”, representados por um esforço dos órgãos gestores da educação nacional, a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Entre as ações governamentais podemos citar como um desses “sinais”, segundo essa autora, a publicação dos documentos de parametrização e orientações ao ensino (PCN etc.), o trabalho empreendido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos.

Por tudo isso, para Antunes não falta ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e, conseqüentemente, novas práticas. Assim, o convite dessa autora é para que o professor assuma “a dimensão interacional da linguagem” como princípio norteador da seleção do que pode e deve ser ensinado e aprendido na aula de

Português. Para que isso se torne possível, será necessária, por parte do professor, a *assunção de uma outra ordem de discurso*, a ordem do DELF.

Antunes chama a atenção para o fato de que, na trajetória dos Estudos Lingüísticos, duas grandes tendências têm marcado a percepção dos fatos linguagem (2003, p. 41):

- a) uma tendência centrada na língua enquanto trato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto às circunstâncias concretas diversificadas de sua atualização.

A compreensão dessas duas tendências é importante para percebermos o processo de constituição do DPT e do DELF. A tendência descrita na alínea a) corresponde à concepção de língua que dimensiona, constitui e situa o DPT, que se ancora não somente na tradição gramatical do ocidente, que se materializa mais concretamente nos manuais de gramática escolar, mas igualmente nos estudos lingüísticos modernos e contemporâneos, cujas *concepções formalistas* permitem o estudo da língua enquanto forma e estrutura, enquanto sistema desvinculado de sua funcionalidade e dos sujeitos histórico-sociais, falantes da língua. Já a tendência descrita na alínea b) corresponde à dimensão e constituição do DELF. Para Antunes, essa segunda tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho mais produtivo e relevante. O argumento da autora é de que a *língua-em-função* apenas ocorre sob a forma de textualidade e que, portanto, temos que admitir que só o *estudo das regularidades textuais e discursivas*, na sua produção e interpretação, pode constituir o *objeto* de um ensino de língua que pretenda ser, como ela já havia pontuado, produtivo e relevante.

Para Antunes (2003) a mudança no ensino de Português não está nas metodologias ou nas técnicas usadas. Está justamente na definição do programa, na escolha do objeto de ensino. Nesse sentido, a autora propõe uma mudança de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. Deve ser pretensão da escola, portanto, chegar aos usos da língua, na forma em que ela acontece do dia-a-dia da vida das pessoas. Como a língua só se realiza em processos interacionais de sujeitos

histórico-sociais que produzem *textos*, o conteúdo de Língua Portuguesa deve advir de um programa que considere os diversos *gêneros textuais orais e escritos* como o objeto de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, em termos gerais, as aulas de Português no nível básico, seriam, basicamente, aulas de *falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa*. Para alcance desse objetivo, a escola deveria observar uma distribuição e complexidade gradativas, considerando sempre o que o aluno já sabe e o que ainda tem a aprender, atentando para o fato de que “*toda atividade lingüística é necessariamente textual*” (2003, p. 111, grifos da autora).

Todavia, para que ocorra esse redimensionamento na seleção do conteúdo de Língua Portuguesa é necessário que ocorra primeiro uma mudança de mentalidade não só do professor como de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo aí os pais dos alunos e os próprios discentes, especialmente no que concerne à visão que se tem sobre a língua e do que pode e deve ser tomado como objeto de ensino em uma aula de Português. Para Antunes (2007, p. 23):

É preciso *reprogramar a mente* de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos de gramática e de sua terminologia*. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros.

No que diz respeito às *atividades de reflexão sobre a língua*, Antunes (2007, p. 134-7) apresenta um *programa de gramática* condizente com a ordem do DELF (cf. anexo 2). Tal programa, como não poderia deixar de ser, parte do texto como unidade de estudo, mesmo que se possa atentar também para a frase e para a palavra como unidades de reflexão, sempre tendo em vista, é claro, os aspectos funcionais e discursivos da linguagem. Como se pode perceber pela análise dos conteúdos gramaticais listados pela autora, Antunes propõe de fato uma nova ordem nas atividades de reflexão sobre a língua. A partir da perspectiva discursiva do DELF, sugere o afastamento total e absoluto do ensino de gramática da ordem do DPT, pela seleção de conteúdos que se distanciam do aprendizado de nomenclaturas e das análises sintáticas também metalingüísticas. A proposta da autora vai ao encontro do que propõem os documentos oficiais de parametrização e orientação ao ensino, conforme pudemos

perceber no capítulo primeiro, e das propostas de Geraldi e Possenti, como descritas acima.

2.2 Outras contribuições das Ciências Lingüísticas para compreensão do que ensinar em Língua Portuguesa.

São muitas as contribuições do campo teórico das Ciências Lingüísticas que, aplicadas às questões de ensino de Língua Portuguesa, podem contribuir significativamente para a compreensão do objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de Português. Não é, nem poderia ser nossa intenção trazer para este texto todas essas possíveis abordagens e discussões. O que fizemos na seção anterior foi, a partir daqueles três teóricos abordados, apresentar o que consideramos ser uma síntese daquilo que se pensa e faz nas universidades brasileiras para a melhoria da qualidade do ensino de Português no nível básico.

Não apontamos as divergências, por serem poucas e insignificantes. Ao contrário, mesmo sendo diversos os pontos de vistas de abordagens, que passam necessariamente pela Lingüística Textual, as Análises de Discurso, a Sociolingüística, os Estudos sobre a Língua Falada, as Teorias do Letramento, os Estudos sobre Gêneros Textuais, as Pesquisas sobre Leitura, o que percebemos é uma convergência do dizer. Em outros termos, notamos a constituição de um *discurso único* advindo dessas “Lingüísticas Texto-discursivas”, que considera o *texto*, porque língua em uso, como o objeto precípua de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A convergência se dá pela proposta de observação do funcionamento da linguagem em uso, do estudo do funcionamento das regularidades textuais e discursivas, pela consideração dos fatores pragmáticos que constituem a textualidade, pela abordagem não-dicotômica entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua, e pela caracterização dos gêneros textuais e discursivos em que os textos se realizam.

Foi esse discurso único, resultado dessa convergência, que denominamos aqui de DELF. O seu contrário, o DPT, se constitui pela própria caracterização do DELF, pela arraigada tradição de ensino de gramática normativo-prescritivista na escola, pelas abordagens formalistas em Lingüística quando consideradas na definição dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, por um *sensu comum*, uma voz geral, uma certa memória coletiva, que dita as normas do certo e do errado das realizações lingüísticas.

Os processos de constituição do DELF e do DPT se dão por um jogo de relações de aproximações e distanciamentos. Ao analisarmos as propostas de conteúdos presentes nos documentos de parametrização e orientações ao ensino, conforme resenhamos no capítulo primeiro, contrapondo com as propostas de conteúdos dos campos teóricos das Ciências Lingüísticas, como descrevemos na seção anterior, percebemos a constituição do DELF justamente pelo combate ao DPT. A tentativa de delineamento do DELF possibilita também a emergência do DPT, mesmo que apenas como um referente a ser combatido, a ser eliminado. Assim sendo, a relação DELF / DPT se dá por uma luta simbólica de oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento, já que o processo constitutivo do DELF começou (e (re)começa sempre!) pelo combate ao DPT e este, por outro lado, tornou-se (e torna-se!) evidente justamente pelo próprio processo constitutivo do DELF.

Para que se possa compreender melhor o que acabamos de dizer, considere-se a seguinte reflexão: poderíamos falar de DPT antes da emergência das Lingüísticas Texto-discursivas? Sem dúvida, como relata Geraldi (1997), não são novas as críticas que se fazem ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas e, conseqüentemente, ao seu objeto de ensino. Todavia, somente com a implementação das pesquisas em Lingüística, aplicadas às questões de ensino, tornou-se possível a emergência de uma nova ordem de discurso pela existência de dados e materiais capazes não só de apontar novos procedimentos metodológicos, como possibilitou o delineamento de outros conteúdos, até mesmo para os chamados conteúdos de gramática, conforme vimos nos trabalhos de Irlandé Antunes.

Por tudo isso, cremos que para uma boa compreensão do que ensinar em Língua Portuguesa seriam necessárias outras incursões em Lingüística Aplicada. Restringimo-nos, entretanto, a esses poucos caminhos epistemológicos pelas limitações próprias a um trabalho de mestrado e porque faremos outras citações, no decorrer da análise.

2.3 Sobre a relação entre sujeito e discurso.

Os indivíduos são interpelados em sujeitos de um discurso por efeito do trabalho da ideologia. De acordo com Pêcheux (1975/1997) o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados encontra-se submerso, sob a ilusão da transparência da linguagem, em um jogo ideológico que mascara as evidências pelas quais “‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc.” (p. 160).

Nas palavras de Pêcheux, é a ideologia que, através do “hábito”, do “uso” das práticas humanas (histórico-sociais) designa ao mesmo tempo “*o que é e o que deve ser*” (grifos do autor, p. 159-60), como são posições-sujeitos neste trabalho, um professor de Língua Portuguesa, um aluno universitário e um professor do magistério superior etc. Dessa forma, os indivíduos se transformam em sujeitos por um efeito do trabalho da ideologia com a opacidade da linguagem.

O autor sustenta que essa relação ideologia/não-transparência da linguagem/interpelação dos indivíduos em sujeitos é uma ação daquilo que foi denominado por ele de “o todo complexo das formações ideológicas”, e explica isso por meio de duas teses. Na primeira afirma que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de um enunciado etc., não existe em uma imanência a-subjetiva, em uma literalidade; ao contrário, os sentidos estão determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo nos processos sócio-históricos que determinam suas condições de produção: “*as palavras, as expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (grifos do autor, p. 160).

Pêcheux chama, então, de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica determinada, a partir de uma posição assumida por um sujeito (um indivíduo transformado em sujeito pelo lugar que ocupa na sociedade e na história), determina *o que pode e deve ser dito*, e que se materializa nos *enunciados*, isto é, nas diversas manifestações lingüísticas produzidas cotidianamente em grande escala no meio social, por sujeitos em relações interlocutivas.

Os sentidos dos enunciados provêm das formações discursivas nas quais são produzidos. Segundo Pêcheux, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (p. 160-1). Pêcheux nega assim a literalidade do sentido, ao afirmar também que no processo discursivo as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra.

Igualmente, o *processo discursivo* (sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc.) pode determinar que palavras diferentes possam ter o mesmo sentido no interior de uma mesma formação discursiva.

Na segunda tese Pêcheux afirma a existência de uma articulação, de um encadeamento de pré-construídos, “algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente” e que, sob a dominação do complexo das formações ideológicas materializado nas formações discursivas, também é responsável pelos *efeitos de sentido* dos enunciados. A esse efeito do processo discursivo (o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica) Pêcheux denomina de *interdiscurso*. Aos efeitos de sentido dos enunciados, resultado da ação do interdiscurso na relação entre interlocutores, Pêcheux chama simplesmente de *discurso*.

Tomando A e B como exemplos de dois sujeitos em processo interlocutivo, em interação sócio-histórica, Pêcheux (1969/GADET & HAK, 1997) afirma que o termo discurso não significa produção de mensagens ou troca de informações entre A e B, mas efeito de sentidos entre A e B.

Nesse sentido, fazem parte das *condições de produção de um discurso* não só os traços objetivos característicos que determinam os *lugares* de A e B na estrutura de uma formação social, mas também as *representações* de A e de B nos processos discursivos que são colocados em jogo. Em outras palavras, funciona também como parte constitutiva das condições de produção de um discurso uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, assim como também a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, além

da imagem que fazem, cada um a seu turno, sobre aquilo que falam, referência do seu discurso.

Nessa relação de auto-imagens e imagens recíprocas, os sujeitos são afetados por dois tipos de esquecimentos (PÊCHEUX, 1975/1997), resultado de um trabalho da ideologia com o inconsciente, quando entra em ação o retorno do Mesmo (pré-construídos, já-ditos, o interdiscurso, a memória) em confronto com o Outro (o intradiscurso, a materialização dos discursos em enunciados). Aos esquecimentos Pêcheux chamou de *Esquecimento n.º 1*, em que o sujeito se coloca como a origem do que diz, como a fonte exclusiva do seu discurso; e de *Esquecimento n.º 2*, em que o sujeito retoma seu discurso para explicitar a si mesmo o que diz, reformular, apagar, redizer o que pensa, em palavras novas, em dizeres outros, na expressão de sua subjetividade.

Pelo Esquecimento n.º 1 o sujeito inconscientemente rejeita, apaga, recusa qualquer elemento externo à formação discursiva que determina o seu dizer, a fim de que o seu dito obtenha um sentido e não outro. Assim, o sujeito tem a ilusão de que é a gênese absoluta do seu discurso.

Pelo Esquecimento n.º 2 o sujeito utiliza-se de estratégias discursivas, tais como as paráfrases, as ambigüidades, as reformulações, as elipses, para expressar somente aquilo que lhe convém, isto é, aquilo “que pode e deve ser dito” no interior de uma formação discursiva. O Esquecimento n.º 2 dá ao sujeito a ilusão de que ele é o senhor do seu dizer, que tem domínio total, controle absoluto, conhecimento objetivo da realidade.

Os sentidos se formam no interior das formações discursivas, que são propriamente suas matrizes. Ao se materializarem nos enunciados, as formações discursivas estabelecem um intrincado jogo entre o Mesmo e o Outro de um discurso dado, sentidos que se estabelecem pela paráfrase (o retorno do Mesmo) e pela polissemia (a emergência do Outro).

Orlandi (1997 e 2005) reivindica também como parte integrante das condições de produção de um discurso as *formas de silêncio*. Para essa autora (2005) a Análise de Discurso constitui um excelente dispositivo teórico para se ocupar do inexistente, do que está além, do irrealizado.

Para ela, o silêncio nos conduz a pensar o modo de existência dos sentidos: “Onde estão os sentidos? De onde vêm? De onde eles tiram sua validade? Que estatuto dar

entre verdadeiro e falso, quando se pensa discursivamente? Que relação estabelecer entre fato e linguagem?” (2005, p. 127).

Essa autora distingue pelo menos duas formas de silêncio: o *Silêncio Fundador*, aquele que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito para além dos significantes. Sem silêncio não há sentidos, e há silêncios cheios de linguagem; e a *Política do Silêncio*. Nesta última, inclui-se o *Silêncio Constitutivo* “que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras, produzindo silêncio sobre os outros sentidos”; e o *Silêncio Local, ou Censura*, “que remete propriamente à interdição: apagamento de sentidos passíveis mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (2005, p. 128).

A essas duas formas de silêncio apresentadas acrescentamos mais uma: o *Silêncio Recusa do Dizer*, como aquela forma que, por uma razão dada numa conjuntura histórico-social, ou por uma razão subjetiva como a preservação das imagens que fazem de si mesmos, dos lugares que ocupam e do outro, os sujeitos resolvem calar-se quando as circunstâncias exigem a expressão de sua fala.

Pelo Silêncio Recusa do Dizer os sujeitos, igualmente filiados a determinadas formações discursivas, acionam sentidos que intencionam calar. Os silêncios reclamam sentidos. Para Orlandi (2005) as formas de silêncio acompanham qualquer discurso, qualquer produção de sentidos, embora funcionem de maneira diferente.

Para Orlandi (2004) ante qualquer objeto simbólico o sujeito é instado à *interpretação*. É impossível não interpretar. Os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo no interior e a partir de uma formação discursiva determinada. Assim sendo, a interpretação possibilita a emergência dos sujeitos e dos sentidos.

É pela interpretação que a Lingüística se aproxima da Ideologia; porque a ideologia encontra na língua seu lugar privilegiado de manifestação. A interpretação produz um outro sentido para ideologia que não é aquele sociologicamente considerado, o de ocultação. A interpretação permite compreender a ideologia como *produção interpretativa do efeito de evidência*. Ideologia é *efeito do trabalho de interpretar*:

Re-definida discursivamente, a ideologia não reside no conteúdo ocultado, mas no próprio mecanismo de produção desse conteúdo. Ela se apresenta como interpretação feita em condições específicas que são apagadas. Por este apagamento, um sentido, produzido e determinado por certas circunstâncias, aparece como “O” sentido. É assim que o analista de discurso trabalha (contra)

a evidência dos sentidos: os sentidos podem sempre ser outros. (Orlandi, 2005, p. 130).

Para os procedimentos de análise, neste trabalho seguimos a abordagem teórica de Dominique Maingueneau (2005), que fundamenta seus trabalhos de pesquisa na perspectiva da descoberta *da gênese dos discursos*.

Maingueneau (2005) propõe inserir a relação do interdiscurso com as formações discursivas entre os elementos constitutivos daquilo que os lingüistas têm denominado de heterogeneidade enunciativa.

Considerando que a heterogeneidade pode se apresentar nos enunciados de forma “mostrada” ou “não mostrada”, segundo a presença ou não de elementos lingüísticos que “denunciem” a presença do Outro no discurso, Maingueneau apresenta a hipótese de que o primado do interdiscurso sobre o discurso “inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (p. 33).

O autor observa que não se pode querer identificar esse “Outro” da Análise de Discurso com o seu homônimo da teoria psicanalítica lacaniana, já que a AD não trata de uma teoria do inconsciente; e que a depender da tendência que se assuma em AD, esse “Outro” pode ganhar estatutos diferentes, que ora se aproximam e ora se distanciam, tais como a teoria polifônica de Ducrot, o dialogismo de Bakhtin, o eu-tu da teoria enunciativa de Benveniste, os estudos sobre a intertextualidade, entre outros.

Por conseguinte, Maingueneau busca uma especificação mais precisa para o termo interdiscurso, substituindo-o por uma tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por “universo discursivo” o autor entende o “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (p. 35).

A característica principal do universo discursivo é o de ser necessariamente um conjunto finito, muito embora nem sempre se possa apreendê-lo em sua globalidade. Ao analista de discurso pouco interessa essa delimitação, porque ela apenas define uma extensão máxima, sem uma representação apreensível nos enunciados a serem analisados.

No horizonte do universo discursivo, o analista pode construir domínios suscetíveis de ser estudados: os “campos discursivos”.

Maingueneau define, então, esse domínio mais concreto como “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (p. 35).

Por “concorrência” o autor francês diz entender tanto as relações de confronto como de aliança, tanto a neutralidade aparente quanto a ambigüidade, entre discursos que exercem a mesma função social, divergem e se embatem pela hegemonia de produção de enunciados, autenticidade, credibilidade, valor de verdade. Maingueneau cita como exemplo, entre outros possíveis, o campo político, o filosófico, o dramaturgico e o gramatical.

Entretanto, Maingueneau afirma que o recorte em campos não autoriza o isolamento absoluto e o monolitismo das formações discursivas. Por ser apenas uma abstração necessária aos procedimentos metodológicos da análise, podem-se abrir múltiplas redes de trocas e reconfigurações: “a delimitação de tais campos não tem nada de evidente, não basta percorrer a história das idéias para vê-los oferecer-se por si mesmos à apreensão do analista. Nesse nível, é forçoso fazer escolhas, enunciar hipóteses” (p. 36).

Para Maingueneau, um discurso se constitui no interior de um campo discursivo. A hipótese do autor é de que essa constituição pode deixar-se descrever por operações regulares sobre as formações discursivas que entram em jogo nesse processo de constituição.

Contudo, só a análise dos enunciados permitirá identificar as modalidades de relação entre as formações discursivas de um mesmo campo, ou de campos em oposição.

Nesse sentido, o analista de discurso é “conduzido a isolar, no campo, *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação” (p. 37).

A constituição dos “espaços discursivos” se firma por hipóteses levantadas pelo analista, a partir de seu conhecimento do tema e do material de análise. A própria organização do *corpus* poderá seguir critérios firmados sobre hipóteses, que poderão ser confirmadas ou negadas no decorrer da pesquisa.

Na constituição de um discurso, há que se prever a existência de um discurso primeiro, que é tomado como a base de constituição desse Outro, discurso segundo. Para Maingueneau “o discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçados em seus próprios fundamentos” (p. 41).

Entretanto, por uma série de restrições semânticas, o discurso segundo não faz desaparecer instantaneamente aquele do qual deriva, podendo ser que o discurso primeiro dure *ad infinitum*.

O período de coexistência entre o discurso primeiro e o seu Outro, de duração variável, é acompanhado de conflitos mais ou menos abertos.

Para operacionalização de nossa pesquisa, nossa hipótese de trabalho é a de que a coexistência do DPT e do DELF se dá por uma intrincada rede de relações de aproximações e distanciamentos, no interior dos enunciados. Além do “conflito aberto” apontado por Maingueneau, as relações entre o DPT, o discurso primeiro em nosso trabalho, e o DELF, o seu Outro ou discurso segundo, se dá por um jogo de oposição conduzido por embate, ambigüidade e também por entrelaçamento.

Maingueneau leva-nos a supor que mesmo que o discurso primeiro desapareça ou não se manifeste no interior de um dado enunciado, deve-se levar em conta que o discurso segundo passa por uma *fase de constituição* e uma *fase de conservação*. Para o autor:

Nessa última fase, mesmo que a presença do Outro constitutivo [o discurso primeiro] tenha desaparecido, a maneira pela qual o discurso segundo vai gerir suas novas relações interdiscursivas continua determinada pela rede semântica através da qual ele se constituiu: situações e protagonistas podem variar, mas eles serão analisados pela grade original, aquela mesma que assegura a identidade da formação discursiva. (2005, p. 43).

Mesmo com a “ausência” do discurso primeiro no interior de um enunciado, ainda assim será possível a sua apreensão porque o discurso segundo não é constituído do nada, mas no interior mesmo do espaço discursivo anterior. É por isso que a nossa pesquisa se fundamenta também pela apresentação de abordagens teóricas que constituem o DELF (como se pode depreender pela exposição que fizemos dos documentos oficiais no capítulo primeiro e dos autores resenhados neste segundo capítulo), porque segundo Maingueneau “é compreensível que o discurso segundo remeta no todo ou em parte ao Outro através do qual ele mesmo se constituiu” (p. 42).

Diante disso, concebemos que o DELF tende para a conservação. Isto é, o embate DPT vs. DELF tende para a vitória do DELF, caso se mudem as condições materiais

(histórico-sociais) que ainda justificam a sobrevivência e a força do DPT. Por que o DPT tem ainda tanta força, se há trinta anos se vêm produzindo tantas pesquisas e publicando tantos materiais teóricos em que se procuram divulgar o DELF? O DPT ainda permanece vivo e forte, apesar de os Órgãos Oficiais que direcionam a educação já terem assumido o DELF. Talvez seja porque essa assunção só se tenha dado pelo sentido do senso comum de “só no discurso”.

O que esperamos é que o DELF saia dessa fase de constituição em que ainda se encontra para uma fase superior, a de conservação. Só assim será possível vê-lo atualizado em práticas pedagógicas correspondentes, capazes de tirar o ensino de Língua Portuguesa da chamada crise do ensino de língua materna, que há tanto tem gerado a ainda mais lastimável crise do aprendizado.

CAPÍTULO TERCEIRO

O DISCURSO SOBRE O CONTEÚDO

Este capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira construímos um dispositivo metodológico para a constituição e análise do *corpus* de nossa pesquisa. Nas três últimas seções procederemos à apresentação e descrição dos enunciados (*corpus*), e à constituição dos sujeitos e dos campos e espaços discursivos, seguindo o pressuposto da existência do DPT e do DELF.

3.1 Construção de um dispositivo metodológico.

Para M. Pêcheux (*apud* Orlandi, 2000) todo enunciado é lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível, oferecendo lugar à interpretação. Assim sendo, respostas de professores de Língua Portuguesa do nível básico (ensino fundamental e ensino médio) graduados em Letras no *campus* V da UNEB, de alunos universitários recém-ingressos no curso de Letras desse mesmo *locus* acadêmico e de professores do magistério superior em atuação no curso e *campus* universitário mencionados a um questionário-entrevista a eles apresentado na modalidade escrita (formulário) serão tomadas como *enunciados* passíveis de descrição e interpretação. Agrupados segundo a ordem do questionário, os enunciados serão

submetidos a um dispositivo analítico, a fim de que possibilitem a percepção das posições ideológicas a que se filiam e da maneira pela qual essas posições ideológicas se consubstanciam em formações discursivas, porque advindos de sujeitos empíricos que (se) enunciaram sob certas condições histórico-materiais e que ocupam um *lugar* no meio social.

Em termos metodológicos, a pesquisa se realizou através da aplicação de um formulário a dez professores de Língua Portuguesa em atuação no nível básico de escolas públicas e particulares de Santo Antônio de Jesus (SAJ), a dez alunos recém-ingressos em uma turma de Letras Vernáculas do campus V da UNEB, que se localiza em SAJ, e a três professores universitários desse *campus* acadêmico. A intenção inicial era a de obter as respostas de igual número de professores universitários (dez), mas sentimos uma certa resistência destes professores em responder às questões propostas, sempre apelando para “desculpas” como a falta de tempo e esquecimento. Após várias tentativas, contentamo-nos com as respostas de apenas três desses professores universitários, sobretudo porque nossa pesquisa não se atém aos valores quantitativos, porque, sob o ponto de vista teórico-epistemológico da AD, nossa análise será de cunho puramente qualitativo. A presença reiterada de números no nosso dispositivo analítico diz respeito tão somente à organização e identificação dos enunciados e dos sujeitos empíricos de nossa pesquisa.

A investigação de campo foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2006. Para obtermos pelo menos dez formulários preenchidos por professores do nível básico, distribuímos inúmeros formulários em escolas públicas e particulares de SAJ e solicitamos que fossem preenchidos por professores de Português que se tivessem graduado no *campus* da UNEB daquela cidade. Tanto os professores do nível básico como os professores universitários teriam uma semana para devolução dos questionários. Salientemos, contudo, que foram necessários dois meses para conclusão da coleta de dados, pelos vários retornos às escolas e à UNEB para recolha (às vezes individual) dos questionários. Em relação aos alunos universitários, bastou apenas a identificação da turma e a explicação do objetivo da pesquisa (discussão sobre o conteúdo de Língua Portuguesa no nível básico, com a finalidade de elaboração de uma dissertação de mestrado) e eles prontamente se dispuseram a responder ao questionário, em uma tarde em que se encontravam com horários vagos.

Além de uma parte descritiva que visava à caracterização do informante, o formulário continha as seguintes questões:

- 1 – O que é conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa?
- 2 – Que conteúdo ensinar em Língua Portuguesa e por que ensiná-lo?
- 3 – De que maneira o conteúdo de Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação cidadã do educando?

As respostas a essas três perguntas propostas no formulário constituirão o *corpus* de nossa análise. A escolha do Campus V da UNEB como nosso foco de investigação se deu pelo fato de termos tido nossa formação acadêmica em nível de graduação e de especialização nesse centro acadêmico, pela vivência cotidiana com professores de Português que também tiveram sua formação em SAJ e, sobretudo, pela importância dessa Faculdade na formação de muitos professores não só de SAJ, mas de todas as cidades do seu entorno. O objetivo, portanto, foi o de estudar o impacto desse espaço acadêmico na prática discursiva de seus alunos, quando da atuação na sua área profissional.

Conforme orientação de Orlandi (2000) o que propomos a seguir é a construção de um dispositivo de interpretação dos enunciados. Segundo a autora, um dispositivo de tal natureza:

tem como característica colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (p. 59).

Através do dispositivo analítico buscaremos depreender do material lingüístico dos enunciados, através da “escuta” discursiva da análise, a explicitação dos gestos que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido. Ainda para Orlandi (2000) “nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam” (p. 60).

Neste trabalho, procederemos a uma descrição dos enunciados para identificação das formações discursivas (FD) que os constituem, agrupamentos das FD em campos e espaços discursivos em um primeiro momento, partindo-se em busca dos efeitos de

sentido que esses gestos de interpretação podem explicitar. Descrição e interpretação tornarão possível a compreensão do fenômeno em análise.

A consubstanciação das respostas em enunciados independentes passíveis de serem analisados torna-se possível porque para a AD “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (Orlandi, 2000, p. 62). Considerando as respostas como enunciados produzidos sob determinadas condições, será possível a identificação e explicitação das filiações ideológicas, do jogo das formações imaginárias que os sujeitos produzem, dos discursos que justificam e constituem o sentido do seu dizer, porque, para Orlandi (2000):

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície lingüística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto lingüisticamente desuperficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, idéias, coisas (p. 66).

Neste trabalho consideramos como um *sujeito empírico* aquele que produziu os três enunciados, respostas ao questionário de nossa inquirição (qualquer das pessoas que preencheram o formulário de pesquisa, isto é, um professor do nível básico, um aluno do curso de Letras ou um professor universitário). Seu lugar de fala é histórico-social e ele produziu os enunciados sob determinadas condições de produção discursiva.

Nessas mesmas condições enunciaram(-se) outros sujeitos individuais (empíricos) que juntos constituem um outro tipo de sujeito: o *sujeito posição social*. Este, além de histórico-social pode ser também e conseqüentemente um sujeito institucional, de classe, de gênero etc.

Assim, o sujeito empírico produziu enunciados a partir de condições específicas e sua enunciação se produziu marcada pela *posição* (lugar de fala) que ocupa.

Ao enunciar, esses sujeitos mobilizaram saberes e já-ditos que revelam uma certa visão e tomada de posição ideológica sobre o mundo, sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o que está e acontece no mundo. Nesse sentido, percebe-se aí a emergência de um terceiro tipo de sujeito: o *sujeito posição ideológica*. Esse sujeito posição ideológica se revela e se constitui na e pela língua(gem) empregada pelos sujeitos empíricos, através

dos enunciados, repostas ao formulário de pesquisa. É a emergência desse terceiro tipo de sujeito que mais de perto nos interessa neste trabalho de pesquisa. É ela que nos permitirá perceber as relações de interdiscursividade, a existência e a constituição dos discursos.

Nesta pesquisa, o sujeito posição ideológica será compreendido como um resultado do trabalho daquilo que em muitas publicações em AD se convencionou chamar de *Formação Discursiva* (FD). FD será aqui, portanto, compreendida como um trabalho, efeito de sentido que constitui o sujeito posição ideológica, presente nos enunciados produzidos por sujeitos empíricos, que por sua vez enunciaram(-se) sob certas condições histórico-materiais e a partir de determinada posição social.

As formações discursivas (FD) serão organizadas conforme a perspectiva de Maingueneau (2005) em *campos e espaços discursivos*. Além disso, na análise do *corpus* consideraremos também o quadro proposto por Pêcheux 1969 (In: Gadet & Hak, 1997) a respeito do jogo de imagens que se estabelece entre os sujeitos do discurso. Cardoso (2005, p. 39-41) apresenta uma versão simplificada daquele quadro, que reproduzimos aqui por ser um instrumento útil à nossa análise.

Tomando-se A e B como “lugares vazios” a serem preenchidos pelos sujeitos que (se) constituem (n)os enunciados, consideraremos:

- IA(A): a imagem que A tem de si mesmo. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem sou eu para que eu lhe fale assim?”
- IA(B): a imagem que o locutor A tem do seu interlocutor B. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
- IB(B): a imagem que B tem de si mesmo. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem sou eu para que ele me fale assim?”
- IB(A): a imagem que B tem de A. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que ele me fale assim?”
- IA(R): a imagem que A tem do referente, ou daquilo de que se fala. A questão que subjaz a essa posição é: “De que eu lhe falo?”
- IB(R): a imagem que B tem do referente. A questão que subjaz a essa posição é: “De que ele me fala?”

Podemos sofisticar essas imagens:

- A(B(A)): a imagem que A tem da imagem que B tem de A. Questão: “Quem ele acha que eu sou para que eu lhe fale assim?”
- B(A(B)): a imagem que B tem da imagem que A tem de B. Questão: “Quem ele acha que eu sou para que ele me fale assim?”
- A(B(B)): a imagem que A tem da imagem que B tem de B. Questão: “Quem ele acha que ele é para que eu lhe fale assim?”
- B(A(A)): a imagem que B tem da imagem que A tem de A. Questão: “Quem ele acha que é para que ele me fale assim?”
- A(B(R)): a imagem que A tem da imagem que B tem do referente. Questão: “O que ele acha disso para que eu lhe fale assim?”
- B(A(R)): a imagem que B tem da imagem que A tem do referente. Questão: “O que ele acha disso para que ele me fale assim?”
- A(B(A(R))) : a imagem que A tem da imagem que B tem da imagem que A tem do referente. Questão: “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que eu lhe fale assim?”
- B(A(B(R))) : A imagem que B tem da imagem que A tem da imagem que B tem do referente. Questão: “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que ele me fale assim?”

Para efeito de análise, organizaremos os enunciados em três posições sujeito, de acordo com a condição histórico-social que cada um dos indivíduos que responderam ao questionário (sujeitos empíricos) ocupa no universo de nossa pesquisa: o Sujeito Professor do Nível Básico (Sujeito P.B.), o Sujeito Aluno Universitário (Sujeito A.U.) e o Sujeito Professor do Magistério Superior (Sujeito P.U.). Como foram vinte e três sujeitos empíricos (dez professores do nível básico, dez alunos universitários e três professores universitários), cada indivíduo será identificado por uma letra do nosso alfabeto (de A a Z).

Cada resposta de um sujeito empírico às três perguntas do questionário será considerada como um enunciado independente, identificado pelo número que o precede. Assim, para a Questão Número Um (Q1), o sujeito P.B., por exemplo, manifestou-se

através do sujeito empírico A, que produziu o Enunciado Número Um (E1). Tudo isso será assim representado:

O Sujeito P.B.:

Q1 – O que é conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?

(E1A) Regras de ortografia...

Os sujeitos empíricos identificados como A, B, C, D, E, F, G, H, I e J constituem o Sujeito P.B.; os sujeitos empíricos identificados como L, M, N, O, P, Q, R, S, T e U constituem o Sujeito A.U.; e os sujeitos empíricos identificados como V, X e Z constituem o sujeito P.U.

Os enunciados (E) serão agrupados de acordo com cada questão do formulário de pesquisa. Todo (E1) corresponde à resposta para Q1. Todo (E2) corresponde à resposta para Q2 e todo (E3) corresponde à resposta para Q3.

Dessa forma, embora agrupados em blocos separados, será possível e fácil a identificação das três respostas de um mesmo sujeito empírico. Por exemplo, (E1F), (E2F) e (E3F) correspondem às respostas de um mesmo professor do nível básico às três questões do formulário de pesquisa.

Nossa tarefa de analista de discurso será a identificação e descrição das posições sujeito-ideológicos, isto é, das formações discursivas (FD) que possibilitaram a constituição e emergência dos enunciados, agrupar essas FD em campos e espaços discursivos para descrever os seus *efeitos de sentido*.

Tomaremos como pressuposto a existência de dois campos discursivos: o campo discursivo do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT) e o campo discursivo do *Discurso sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Lingüísticos Funcionalistas* (DELF).

Uma outra tarefa nossa será a de verificar como se dão as relações entre as formações discursivas no interior de um mesmo campo (do DPT e do DELF) e entre os campos em oposição (do DPT vs. do DELF). Essa será a forma de constituição dos espaços discursivos, como na perspectiva de Maingueneau (2005): “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante colocar em relação” (p. 37).

3.2 O Sujeito P.B.

O Sujeito P.B. constitui-se dos enunciados produzidos por sujeitos empíricos, graduados em Letras na UNEB de SAJ, em atuação em escolas públicas e particulares da zona urbana daquele município.

Metade dos sujeitos empíricos informou ter cursado também uma especialização. Na época da pesquisa de campo estavam atuando, em maioria, no ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Q1 – O QUE É CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA?

(E1A) Regras de ortografia, concordância, enfim um série de normas gramaticais.

(E1B) A Língua Portuguesa por ser uma língua linda, mas complexa tem como conteúdo uma série de regras gramaticais.

(E1C) O conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é todo conhecimento sistematizado e organizado socialmente que tenha como objetivo transmitir idéias e valores que possibilitem aos discentes o desenvolvimento das habilidades de expressão oral, leitura, escrita, análise e compreensão crítica tanto dos textos quanto dos contextos a eles associados. Nesse sentido, o conteúdo de Língua Portuguesa funciona como gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade do indivíduo.

(E1D) O conteúdo ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa não se restringe apenas a assuntos gramaticais e estudo de texto. É um conjunto de aspectos objetivos e subjetivos que vão contribuir para o aprimoramento da linguagem e do conhecimento ampliado da língua materna.

(E1E) O conteúdo ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa além dos assuntos gramaticais, leitura e estudo de textos refere-se ao conjunto sistematizados de aspectos objetivos e subjetivos que contribuem para o aprimoramento da linguagem e do conhecimento ampliado da língua materna. O aluno precisa de oportunidades para aplicar na vida prática as modalidades da língua.

(E1F) O conteúdo da disciplina Língua Portuguesa deve ser, por excelência, a língua portuguesa em todas as suas variações, inclusive a considerada norma padrão.

(E1G) É todo conteúdo gramatical ou não, capaz de desenvolver a linguagem falada e escrita de forma mais satisfatória e eficiente.

(E1H) Leitura, interpretação e produção de textos.

A gramática no texto.

(E1I) O foco não é o conteúdo em si, mas ele é usado como “desculpa” para se estabelecerem relações entre arte e realidade, sobretudo no estudo da literatura. Quanto ao estudo da gramática e redação, busca-se trabalhá-las visando à “aplicabilidade prática” e mais imediata, pois os nossos alunos têm como foco o vestibular e eles “cobram” mais esse tipo de trabalho. Mas se procura unir (rasura) diversificar o trabalho com a língua portuguesa, considerando as necessidades de cada turma. No noturno, por exemplo, temos programação diferenciada e mais voltada à leitura e interpretação, onde a defasagem é maior.

(E1J) Além dos conteúdos didáticos contemplarem as propostas teórico-metodológicas contemporâneas (LDB – Parâmetros curriculares) necessitam, prioritariamente, estar centrados no desenvolvimento lingüístico do aluno, nos usos da linguagem verbal e no ato comunicativo. Isso impõe novas formas comunicativas, adequadas às necessidades do ato interlocutivo. Acredito que os conteúdos que atendam essas premissas sejam os mais importantes no ensino de Língua Portuguesa.

Para Q1 o Sujeito P.B. produziu os enunciados (E1) abordado por formações discursivas (FD) constitutivas dos campos discursivos do DPT e do DELF.

Dessa forma, a análise dos enunciados (E1A), (E1B) e (E1I) nos permite agrupá-los como constituídos por FD pertencentes ao campo discursivo do DPT. Os elementos lingüísticos que dão suporte a esse posicionamento são aqueles que se aproximam semanticamente dos conceitos de “regras gramaticais”, “normas gramaticais”, “complexidade da língua”, “cobrança de conteúdos para o vestibular”, “gramática, redação e literatura como ‘disciplinas’ estanques e voltadas para o vestibular”.

Neste sentido, as FD presentes nesses enunciados permitem, por meio de uma aproximação parafrástica, a explicitação da voz de um sujeito posição-ideológica presente nos enunciados:

“Conteúdo de Língua Portuguesa são normas, regras de gramática normativa, redação e literatura como disciplinas estanques, que devem ser trabalhadas com vista à imagem que fazemos do concurso vestibular”.

Já os enunciados (E1C), (E1E), (E1F) e (E1J) podem ser agrupados como constituídos por FD pertencentes ao campo discursivo do DELF. Os elementos lingüísticos que sustentam essa análise são aqueles que se aproximam semanticamente dos conceitos de “expressão oral”, “leitura e produção (escrita) de textos”, “funcionamento da língua como gerador de significação e identidade”, “aplicação prática das modalidades da língua”, “usos da linguagem verbal no ato comunicativo”, “necessidades do ato interlocutivo”.

Assim, uma análise aproximativa das FD que constituem esses enunciados nos permite identificar a voz de um sujeito posição-ideológica que enuncia:

“Conteúdo de Língua Portuguesa deve ser aqueles que contribuem para o desenvolvimento da competência lingüística do educando e que se materializam em práticas pedagógicas que priorizam a leitura, a escuta e a produção de textos orais e escritos. Tais práticas devem possibilitar também a reflexão sobre os modos de funcionamento e usos da língua, sobretudo pela adequação e necessidades do ato interlocutivo.”

Já os enunciados (E1D), (E1G) e (E1H) podem ser agrupados como constituídos por FD pertencentes ao *espaço discursivo* da intersecção entre os campos discursivos do DPT e do DELF. Os elementos lingüísticos que dão suporte a essa análise são aqueles que se aproximam semanticamente tanto de um campo discursivo como do outro. Na superfície externa dos enunciados esses elementos não podem ser separados, por estarem imbricados em um jogo discursivo de ambigüidade e entrelaçamento:

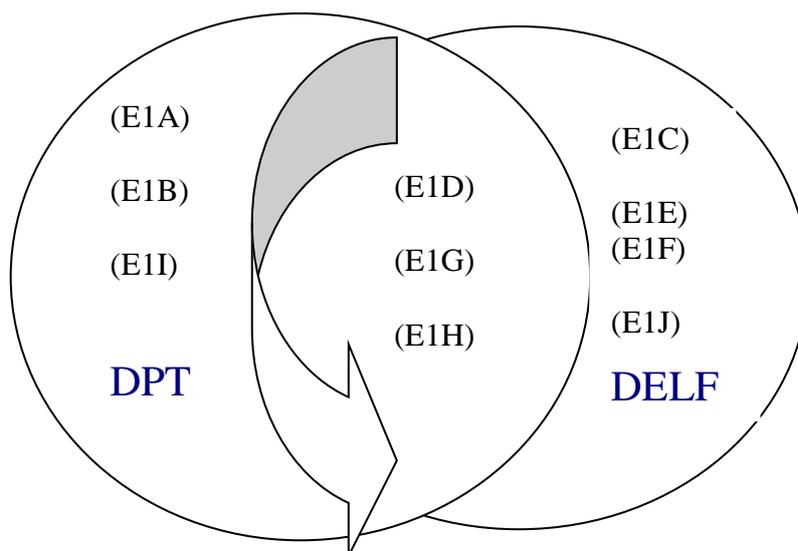
“conteúdo gramatical ou não, capaz de desenvolver a fala e a escrita”, “leitura e produção de textos, gramática no texto”, “não se restringe a assuntos gramaticais e estudo de texto”, “aprimoramento da linguagem e conhecimento ampliado da língua materna”.

As FD que constituem esses enunciados nos permitem perceber um sujeito posição-ideológica que enuncia, numa representação parafrástica de sua discursividade:

“Conteúdo de Língua Portuguesa são tanto aqueles contemplados pela tradição de ensino dessa disciplina como aqueles outros inovadores que advêm dos estudos lingüísticos funcionalistas. Assim, valem tanto os assuntos gramaticais como o estudo do texto. Tanto devem ser estudadas as variações lingüísticas quanto as prescrições da norma padrão.”

Uma representação simbólica dos campos discursivos do DPT e do DELF a partir dos enunciados produzidos como respostas a Q1 pelo Sujeito P.B. nos permite constituir os seguintes espaços discursivos:

GRAVURA 01 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS PRODUZIDOS POR P.B. PARA Q1:



Q2 – QUE CONTEÚDO ENSINAR EM LÍNGUA PORTUGUESA E POR QUE ENSINÁ-LO?

(E2A) O conteúdo que deveria ser aplicado na disciplina Língua Portuguesa é interpretação e produção textual, para que assim haja interdisciplinaridade com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, além de formar cidadãos conscientes e melhores preparados para enfrentar, concursos, vestibulares e mercado de trabalho.

(E2B) O Língua Portuguesa e a nossa língua mãe, o conteúdo que deveria ser ensinado de melhor forma é a leitura e interpretação, pois isso é a base fundamental para formar cidadãos críticos.

(E2C) O professor de Língua Portuguesa deve priorizar, entre outros conteúdos, o ensino de leitura e escrita, visto que o domínio destas duas habilidades básicas permitirá ao educando expressar idéias, sentimentos e opiniões; interagir socialmente; compreender o mundo contemporâneo; construir novos conhecimentos; enfim, atuar como sujeito de sua própria história.

Além de ampliar as capacidades de leitura e escrita, o professor deve ensinar conteúdos gramaticais, de forma contextualizada, levando o aluno a perceber que o entendimento das “partes” (fonologia, morfologia, sintaxe) facilita a compreensão do “todo”: texto.

(E2D) Os conteúdos a serem ensinados na disciplina são todos aqueles pontos de maior relevância para o uso prático da língua. Acredito que se deva explorar os mais diversos tipos de textos, assim os alunos vão aprimorando a ortografia e o vocabulário. Alguns aspectos formais da gramática devem ser abordados para que o aluno tenha condição de fazer uso das duas modalidades da língua: o padrão culto e o coloquial.

(E2E) Na Língua Portuguesa todos os conteúdos a serem ensinados devem ser todos aqueles pontos de maior relevância para o uso prático da língua. Devemos explorar os mais diversos tipos de textos e leituras para que os alunos aprimorem a leitura, a ortografia e o vocabulário. Aspectos formais de gramática devem ser considerados para que os alunos façam uso da modalidade da língua: a culta e a coloquial.

(E2F) Como a língua materna já faz parte do repertório de conhecimento do aluno, o conteúdo estudado na escola deve buscar ampliar o legado recebido (tomando-o como ponto de partida) para a compreensão do significado social e cultural da língua. Dessa forma, o conteúdo deve abranger as mais variadas manifestações dessa língua, tanto oral como escrita.

(E2G) Gramática, textos diversos e produção textual. Esses conteúdos devem ser trabalhados de maneira interagida, visando uma compreensão da nossa língua e o uso mais adequado da mesma.

(E2H) Leitura e produção textual.

Interpretação de diversos tipos de textos: narrativo (informativo) dissertativo,

(E2I) Trabalham-se os “conteúdos tradicionais” de gramática e literatura, porém o foco é no binômio leitura/interpretação; na argumentação sobre as possíveis respostas; na clareza; na interpretação de enunciados e instruções; nas estratégias e pistas para a interpretação; na produção textual, respeitando-se o estilo individual. Na pesquisa orientada. Busca-se trabalhar dessa forma para que a disciplina se torne uma mediadora de aprendizagens não uma disciplina com fim em si mesma. Abolimos o trabalho com a gramática prescritiva tradicional, mas ela é abordada apenas quando é necessária, mas voltada para a produção prática. Nada de terminologias e classificações.

(E2J) Os conteúdos que incentivam a prática lingüística e discursiva são os mais adequados no ensino de Língua Portuguesa. Esses conteúdos farão o aluno a pensar e a refletir sobre a língua que fala/escreve, a usar a língua adequadamente nas mais diversas situações, às interações comunicativas, enfim o aluno terá mais “intimidade” com a língua.

Para Q2 o Sujeito P.B. produziu os enunciados (E2) abordado por formações discursivas (FD) constitutivas do campo discursivo do DELF.

A análise dos enunciados (E2A), (E2B), (E2C), (E2D), (E2E), (E2F), (E2G), (E2H), (E2I) e (E2J) nos permite agrupá-los como constituídos pelas mesmas formações discursivas, todas pertencentes ao campo discursivo do DELF.

Em (E2A) embora apareça na superfície externa do enunciado a determinação (conceitual) de conteúdo de Língua Portuguesa como uma preparação para “concursos”, “vestibulares” e “mercado de trabalho”, conceitos comuns aos enunciados que se fundamentam por FD pertencentes ao DPT, no interior deste enunciado esses conceitos ficam neutralizados pela articulação das FD que permitiram o aparecimento dos conceitos de “interpretação e produção textual”, “interdisciplinaridade” e “consciência cidadã”.

Igualmente em (E2C), (E2D) e (E2E) os “aspectos formais da gramática”, os “conteúdos gramaticais (fonologia, morfologia e sintaxe)” aparecem como conceitos “para que o aluno faça uso”, “para além das capacidades de leitura e escrita”, que devem ser “contextualizados” e com vista à “compreensão do todo: texto”. Justifica-se assim, portanto, a inclusão destes enunciados como também constituídos por FD pertencentes ao campo discursivo do DELF.

Percebemos nos enunciados (E2) produzidos pelo Sujeito P.B. uma regularidade (também na seleção lexical e escolhas semânticas, através dos elementos lingüísticos que compõem os enunciados), em que as FD se articulam como que para a produção de um mesmo (“único”) enunciado, embora em palavras outras, em combinações sintáticas diversas na superfície do dito.

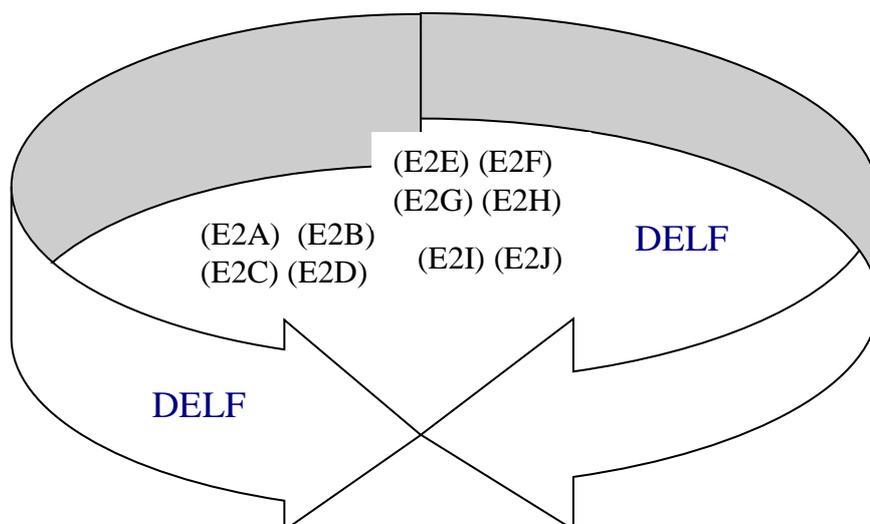
Assim, esses enunciados deixam entrever um único sujeito posição-ideológica se expressando em todos eles. Em uma aproximação por paráfrase, podemos ouvir a voz desse sujeito na determinação de que conteúdo ensinar e da razão pela qual tal conteúdo deve ser ensinado em Língua Portuguesa:

“O conteúdo que deve ser ensinado em Língua Portuguesa é texto: leitura e produção textual. O domínio dessas duas habilidades básicas permitirá ao educando expressar idéias, sentimentos e opiniões; interagir socialmente; compreender o mundo contemporâneo; construir novos conhecimentos; enfim atuar como sujeito de sua própria história. Pode-se também ensinar conteúdos da tradição de ensino de Língua Portuguesa, mas somente na medida

em que possam contribuir para as possibilidades de uso da língua, nas modalidades oral e escrita, tanto no padrão culto como no coloquial.”

Uma representação simbólica do espaço discursivo dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.B. para Q2 seria a seguinte:

GRAVURA 02 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO DISCURSIVO
PRODUZIDO POR P.B. PARA Q2:



Q3 – DE QUE MANEIRA O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA PODERÁ CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DO EDUCANDO?

(E3A) A partir do momento que for deixado de lado normas gramaticais e passar a trabalhar interpretação e produção textuais, mas não a partir de uma leitura monótono e enfadonha e sim, através de uma leitura prazerosa para que o sujeito passe a compreender a importância da Língua Portuguesa para sua formação.

(E3B) Não poderia afirmar que existe maneira absolutamente correta que contribua [rasura] a perfeita formação cidadã do educando. Talvez se colocasse de lado as regras gramaticais, pois o ensino de Língua Portuguesa é muito voltado para isso.

(E3C) Sem dúvida, o conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã do educando, visto que tem a “língua” como elemento fundamental. Esta funciona como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, bem como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e atuar no contexto sócio-cultural. Sendo, portanto, um instrumento básico para a formação de todo cidadão.

(E3D) Como mencionado anteriormente, é preciso oferecer ao aluno a oportunidade de aplicar na vida prática as modalidades da língua. Assim ao professor de L. P. compete direcionar os conteúdos da disciplinas com o objetivo de ajudar o educando a conhecer a língua materna em seus vários aspectos. E isso contribuirá para que ele seja um cidadão que sabe lançar mão de seus direitos, fazendo uso adequado da linguagem em momentos específicos,

(E3E) Compete aos professores de Língua Portuguesa direcionar os conteúdos das disciplinas com o objetivo de ajudar o educando a conhecer a Língua materna em seus diversos aspectos. Com isto o alunado será um cidadão capaz de reivindicar seus direitos e fará uso adequado da linguagem em diversos momentos.

(E3F) O conteúdo de Língua Portuguesa pode contribuir para a formação cidadã quando é trabalhado de forma que leve o indivíduo a compreender as possibilidades de múltiplos usos sociais da língua. As diferenças sociais perpassam o domínio e uso da língua. Dominá-la significa conhece-la como instrumento de posse de um poder simbólico.

(E3G) Apartir do momento que o educando domina os conteúdos de Língua Portuguesa, ele tem um maior domínio do que ler e escreve e tem mais possibilidade de desenvolver um discurso mais coerente dos seus direitos e deveres.

(E3H) O professor desenvolvendo uma atividade crítica, reflexiva que proporcione ao educando uma reflexão sobre a necessidade de conhecimento da língua e uso em seu cotidiano.

(E3I) Só terá real validade, o conteúdo, se o educando aprender de fato a ler e interpretar, questionar, argumentar, criar condições para que a própria aprendizagem se construa. Isso tudo se viabilizaria se o hábito e o gosto pela leitura fosse despertado também, e para isso, o professor tem que caminhar com ele, não “exigir” leituras de romances porque “estão na lista do vestibular”. O educando precisa “sentir” e “incorporar” a importância da leitura em sua vida como ferramenta de crescimento intelectual e, por extensão, do cidadão.

(E3J) O aluno sabendo lidar com as possibilidades dos múltiplos usos sociais da língua, em diversas condições e sendo protagonista de sua própria fala será um sujeito construtor e modificador da realidade circundante. Dessa forma, ele se firmará como verdadeiro cidadão, apto a lidar com as transformações sociais.

Q3 difere de Q1 e Q2 porque a construção de seu sentido leva em consideração a presença de um pressuposto: o pressuposto de que o conteúdo de Língua Portuguesa deve contribuir para a formação cidadã do educando, o que, de certa forma, conduziu às respostas, isto é, à constituição dos enunciados, por formações discursivas necessariamente pertencentes ao campo discursivo do DELF.

O que é posto, o que de fato é questionado, é o modo pelo qual se deve dar essa relação entre conteúdo de Língua Portuguesa e formação para a cidadania. Assim, para que o sujeito ideológico pudesse se filiar ao campo discursivo do DPT teria dois trabalhos: o de negar o pressuposto (o que seria uma hipótese impossível, quase absurda!) e o de mobilizar FD que o filiassem explicitamente ao campo discursivo do DPT.

Dessa maneira, a constituição dos espaços discursivos dos campos do DPT ou do DELF se dará por um jogo interpretativo, na averiguação dos itens lexicais e campos semânticos de maior frequência nos enunciados, assim como pelas *contradições* que possam ser verificadas na superfície do dito.

Faz-se importante lembrar que, como afirmamos anteriormente, a emergência de um discurso (do DPT ou do DELF) se dá inclusive na constituição do seu oponente, pela negação de um no delineamento do outro.

Para Q3 o Sujeito P.B. produziu os enunciados (E3A), (E3B) e (E3I) abordado por formações discursivas que constituem o DELF a partir da negação explícita do DPT. Na superfície externa dos enunciados, os elementos lingüísticos que sustentam tal posicionamento são aqueles que se aproximam semanticamente dos conceitos “deixar de lado normas gramaticais”, “colocar de lado as regras gramaticais”, “não ‘exigir’ leituras de romance porque ‘está na lista do vestibular’”.

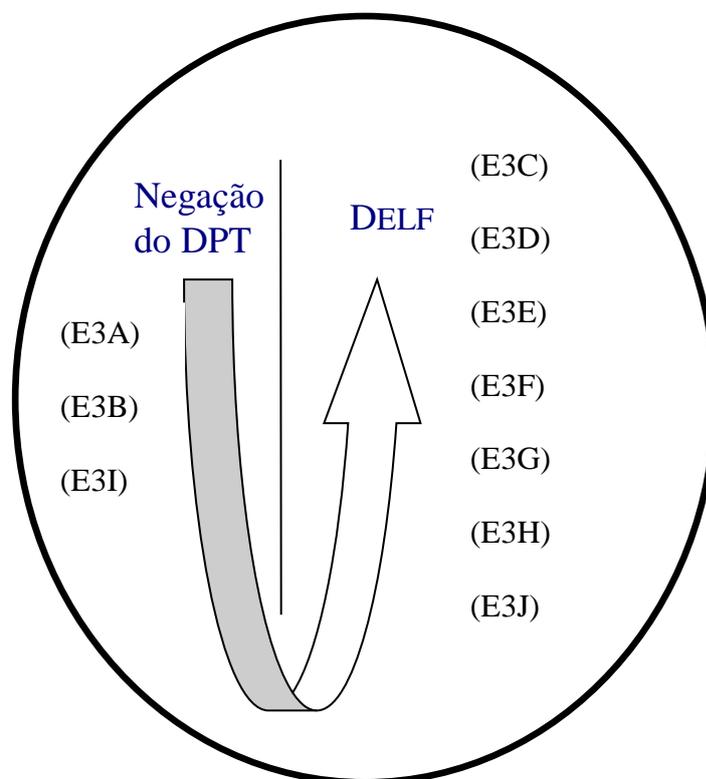
Os demais enunciados, (E3C), (E3D), (E3E), (E3F), (E3G), (E3H) e (E3J) apresentam uma regularidade surpreendente, não só pela escolha dos itens lexicais bastante próximos ou coincidentes, como pelas construções sintáticas dos enunciados. Assim, para a explicação do modo pelo qual o conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã do educando, os enunciados apresentam núcleos semânticos, através dos elementos lingüísticos, que os filiam às FD constitutivas do DELF: “aplicar na vida prática as modalidades lingüísticas”, “uso adequado da linguagem em diversos momentos”, “múltiplos usos sociais da língua”, “ler e escrever”, “conhecimento da língua e uso em seu cotidiano”.

Essas regularidades provam a existência de um único sujeito posição-ideológica, enunciado-se através do dito do Sujeito P.B., na explicitação do modo pelo qual o conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã do educando do nível básico:

“O conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã quando *não* se selecionam os conteúdos da tradição gramatical e, ao invés deles, priorizam-se conteúdos que levam em consideração os múltiplos usos sociais da língua e a adequação ao contexto, o que significa dominar a língua como instrumento de posse de um poder simbólico.”

Uma representação simbólica dos espaços discursivos dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.B. para Q3 seria assim delineada:

GRAVURA 03 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS PRODUZIDOS POR P.B. PARA Q3:



3.3 O Sujeito A.U.

O Sujeito A.U. constitui-se dos enunciados produzidos por sujeitos empíricos, estudantes recém-ingressos no curso de Letras Vernáculas da UNEB de SAJ.

Na época da pesquisa de campo já se tinha passado aproximadamente quatro semanas do primeiro semestre, o que possibilitou o contato com algumas “informações” relativas ao delineamento teórico do curso, conforme revelam os sujeitos na superfície externa dos enunciados.

Alguns poucos desses sujeitos empíricos tiveram formação para o magistério no ensino médio e informaram ter atuado como professor de Língua Portuguesa.

Q1 – O QUE É CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA?

(E1L) É uma coisa muito importante para nós, como aprendemos a gramática, a dissertação e a norma cultas. Sem conta com as regras básicas.

(E1M) Uma forma de fazer-se aprender a desenhar as letras, formar palavras, frases, textos e interpreta-los.

(E1N) Concepções de linguagem.
 Diferenças de língua.
 Gramática contextualizada.
 Esses itens e outros devem fazer parte do conteúdo de Língua.
 O importante é envolver os alunos e adaptar o conteúdo à eles.

(E1O) A diversidade lingüística, as concepções de linguagem e a língua como instrumento fundamental na formação do pensamento do indivíduo transformador da sociedade.

(E1P) Conteúdo é tudo que é aplicado em sala de aula, e tem que ser tudo que é interessante e tem motivo (o porquê) para ser aplicado.

Então juntamente com o conteúdo tem que ser explicado o porque, e para que servirá na escrita, na fala ou até mesmo no cotidiano.

(E1Q) São conteúdos transmitido aos alunos, proporcionando verdadeiro aprendizagem.

(E1R) Tudo quanto diz respeito à formação do profissional, de Letras, considerando a grande importância de este ser altamente adequado, a partir de uma formação, a uma prática

educadora com características socializadoras e até libertadora, uma vez que o professor (de Letras) deve entre outras promover nos seus aprendizes um olhar leitor crítico-transformador.

(E1S) É a gramática normativa contextualizada em conjunto com a construção do significado em Língua Portuguesa. Enfim, confere a todos os assuntos da língua estudados na grade curricular do curso.

(E1T) Morfologia, estrutura da palavra, literatura, linguagem.

(E1U) “Um conjunto de regras e normas que os professores costumam passar”.

Mas esse mito tem que ser quebrado é o ensino tem que se passado de forma prazerosa.

Para Q1 o Sujeito A.U. produziu os enunciados (E1L) e (E1T) abordado por formações discursivas constitutivas do campo discursivo do DPT. Na exterioridade dos enunciados, os elementos lingüísticos que dão suporte a essa análise são os itens lexicais e campos semânticos que se aproximam de “gramática”, “dissertação”, “normas cultas”, “regras básicas”, “morfologia”, “literatura” porque, da forma como aparecem nos enunciados, revelam uma concepção de conteúdo de Língua Portuguesa bem de acordo com o modelo tradicional de organização do currículo, em que *gramática*, *redação* e *literatura* são “disciplinas” estanques e em que o que se compreende por gramática são tão somente as “regras básicas”, a saber, no âmbito da metalinguagem sintática ou da morfologia (“estrutura da palavra”).

Quanto aos enunciados (E1M), (E1N), (E1O), (E1P), (E1Q), (E1R), (E1S) e (E1U) não podemos afirmar que são constituídos apenas por FD do campo discursivo do DPT, já que tanto os elementos lingüísticos (itens lexicais e campos semânticos) apresentam pistas que parecem romper com o modelo tradicional de concepção e organização dos conteúdos.

Entretanto, não podemos igualmente afirmar que esses últimos enunciados se constituem por FD do campo discursivo do DELF, nem mesmo de um espaço de intersecção entre o DPT e o DELF. Seja porque não respondem explicitamente à pergunta presente em Q1, seja porque estão lingüisticamente mal construídos, parece-

nos adequado organizar as FD de tais enunciados em um “espaço límbico”⁵, em uma região “neutra” do campo discursivo intermediário entre o DPT e o DELF.

Para efeito de análise, diríamos que os elementos lingüísticos que compõem tais enunciados apresentam ambigüidades, contradições (oposições) e entrelaçamentos, o que justifica nosso acerto na classificação das FD como pertencentes a um espaço límbico entre o DPT e o DELF: “diferenças de língua”, “gramática contextualizada” “adaptar conteúdos aos alunos”, “conteúdo é tudo que é aplicado na sala de aula”, “são conteúdos transmitidos aos alunos”, “gramática normativa em conjunto com a construção do significado em Língua Portuguesa”, “conjunto de regras”, “mito”.

Os enunciados produzidos pelo Sujeito A.U. em resposta à questão proposta em Q1 permite-nos perceber um sujeito posição-ideológica cuja imagem quer ser preservada por um não comprometimento explícito com o campo discursivo do DPT, nem tampouco do DELF, mas que ao enunciar-se deixa fortes indícios de ter raízes profundas no campo discursivo do DPT.

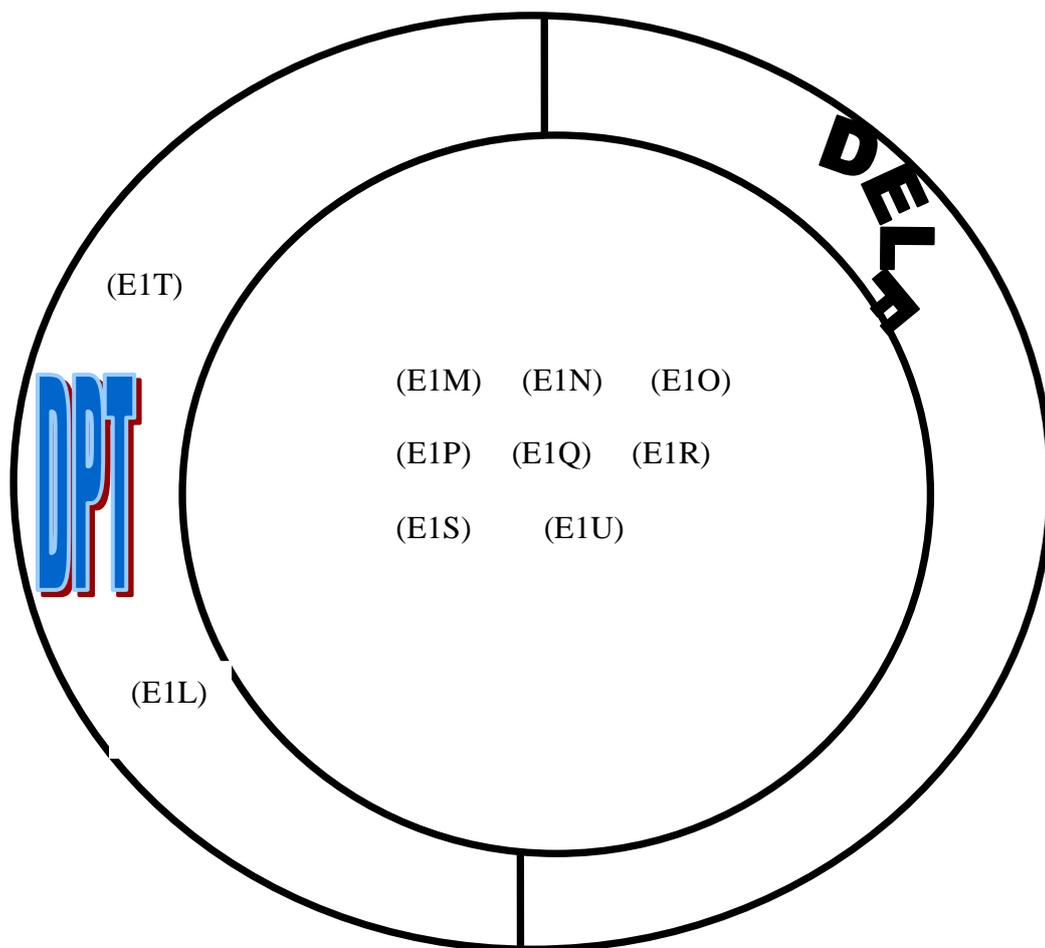
Uma aproximação por paráfrase dos enunciados nos permite ouvir a enunciação de tal sujeito, nos seguintes termos:

“Por longa vivência com o campo discursivo do DPT e por ter ouvido algumas discussões provenientes do campo discursivo do DELF, afirmo que conteúdos de Língua Portuguesa são gramática, redação e literatura, conforme o modelo da tradição de ensino. Mas afirmo igualmente que os conteúdos de Língua Portuguesa não são aqueles do modelo tradicional. São as regras da gramática normativa, contextualizadas em conjunto com a construção do significado em língua portuguesa. São conteúdos transmitidos aos alunos, proporcionando verdadeira aprendizagem”.

Uma representação simbólica dos espaços discursivos dos enunciados produzidos pelo Sujeito A.U. para Q1 seria construída com a seguinte forma:

⁵ *Límbico* retoma aqui o sentido mitológico de uma zona neutra. O sentido religioso é de que o limbo se localiza em uma região entre o céu e o inferno, para onde iriam as almas puras que não foram batizadas.

GRAVURA 04 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS
PRODUZIDOS POR A.U. PARA Q1:



Q2 – QUE CONTEÚDO ENSINAR EM LÍNGUA PORTUGUESA E POR QUE ENSINÁ-LO?

(E2L) Gramática, porém de uma maneira “diferente”, não aquela mecânica como no ensino médio. E outro fator importante é a interpretação de texto, ou seja, ler as linhas, entre linhas e passa das margens do texto. Porque o conhecimento em língua é um poder.

(E2M) Gramática porque se faz necessário saber falar e escrever bem, pois somos avaliados nos concursos e vestibulares conforme a norma culta.

(E2N) É preciso abranger o ensino de língua, não se limitar à gramática normativa.

O que se deve ensinar é a gramática contextualizada, interpretações, diferenças da língua falada.

(E2O) A variante lingüística, o estudo da formação e estrutura da língua como questionamento e aperfeiçoamento do uso da língua na modalidade oral e escrita.

(E2P) Em séries iniciais deve-se estimular a leitura, pois é esta que influencia no desenvolvimento do aluno.

Logo após, deve-se trabalhar textos (depois de despertado o interesse pela leitura) de ampla discursão, os quais proporcionarão melhor desenvolvimento no lado crítico do aluno, dentro desses textos pode-se ensinar gramática, variedades lingüísticas, escolas literárias a que pertence, etc.

Acredito que deve-se trabalhar conteúdos, mas contextualizados.

(E2Q) Antes de ingressar na universidade acreditava que era muito essencial aprender a gramática normativa, a língua dita “padrão”. Mas nos poucos dias que aqui passo, comecei a perceber que essa gramática não é tão essencial, e que o mais interessante e importante é

despertar o lado crítico do aluno, para que ele possa crescer e reconstruir seus conhecimentos a partir de sua realidade.

(E2R) Uma linha literária desconstrutivista, do ponto de vista libertário-sociológico, ou seja, reconstruir o discurso literário, brasileiro, responsável por muitos dos ultrajes a que foram submetidos a minorias (índios, negros, mulheres, homossexuais e pobres) do nosso povo brasileiro. Saliente-se que seja importante atuar de modo com relação aos textos literários presentes em todos os componentes formadores – sobretudo no componente “História”, cuja produção didática, precisa em muito, por décadas.

(E2S) Todos os da gramática normativa. A língua contextualizando o conteúdo, porque dessa forma o ensino-aprendizagem interagem e o aluno percebe que o uso da variante formal é símbolo de poder e que existem outras variantes de menos prestígio que também tem o seu valor e importância.

(E2T) É preciso ensinar a contextualidade da gramática, as formas mais simples e complexas existentes na língua portuguesa.

(E2U) Interpretação já que a maior dificuldade do momento é essa, é necessário uma maior exploração desse conteúdo.

Para Q2 o Sujeito A.U. produziu os enunciados (E2) sob a égide de formações discursivas em sua maioria constituintes do campo discursivo do DELF. Isso se fez não somente por uma definição e determinação de conteúdos de Língua Portuguesa com características típicas daqueles que aparecem no campo discursivo do DELF, mas principalmente por uma negação explícita, uma oposição, um combate ao DPT.

Os enunciados (E2L), (E2N), (E2O), (E2P) e (E2U) são exemplos da constituição do DELF pela negação ao DPT. Na estrutura desses enunciados, o DPT se materializa no “ensino da gramática normativa”, que deve ser negado, excluído do contexto do ensino básico. Na superfície externa do dito, os elementos lingüísticos que se aproximam desse posicionamento são os seguintes: “não àquela gramática mecânica como no ensino médio”, “é preciso abranger o ensino de língua, não se limitar à

gramática normativa”, “acredito que deve-se trabalhar com conteúdos, mas contextualizados”, “aperfeiçoamento do uso da língua na modalidade oral e escrita”.

O enunciado (E2M) se filia explicitamente ao campo discursivo do DPT. As formações discursivas que o constituem possibilitaram a emergência dos elementos lingüísticos “gramática” e “norma culta” em uma relação de sinonímia e como fatores necessários ao “falar e escrever bem”. Além disso, a justificativa de que se deve ater-se ao campo discursivo do DPT por uma exigência dos “concursos e vestibulares” tornou-se comum em enunciados constituídos por tais formações discursivas.

É interessante observar como “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra” (Pêcheux, 1975/1997), pois o mesmo item lexical, *gramática*, em (E2L) e (E2M), resposta direta a Q2, provoca *efeitos de sentido* opostos, pelo trabalho das FD constitutivas dos dois campos em oposição, no interior dos enunciados, o que justifica a inclusão de (E2L) no espaço discursivo do DELF e (E2M) no espaço discursivo do DPT.

O enunciado (E2R) também se inclui no campo discursivo do DELF, em especial pelo “tom revolucionário” e pela “atitude de rebeldia” à passividade reservada ao aluno e à visão conservadora do mundo, características próprias às FD do campo discursivo do DPT. Assim, neste enunciado, a estrutura lingüística apresenta itens lexicais e campos semânticos comuns aos textos cujas FD reivindicam a definição e determinação dos conteúdos de Língua Portuguesa a favor das “minorias”, da “desconstrução” do que é puramente tradicional e arcaizante e da “construção de uma nova história” para aqueles que freqüentam as escolas de nível básico.

Já os enunciados (E2T), (E2S) e (E2Q) se constituem por FD de um espaço discursivo da intersecção entre o campo discursivo do DPT e do DELF. Sendo que (E2T) e (E2S) se aproximam mais do DPT e (E2S) tende diametralmente para o DELF. Torna-se relevante observar como se instauram novas discursividades, ou *discursividades em transição*, na estrutura desses enunciados. Os dois primeiros ainda com fortes raízes no DPT, e o último negando o DPT (antes e depois do “ingresso na universidade”) a favor de um novo discurso, do DELF.

A análise dos enunciados, respostas a Q2 pelo Sujeito A.U., nos permite perceber a emergência de um sujeito posição-ideológica que quer constituir uma nova discursividade, a sua filiação ao campo discursivo do DELF, mas que só consegue fazê-

lo pela negação explícita daquilo que conhece (que sempre conheceu) como conteúdo de Língua Portuguesa.

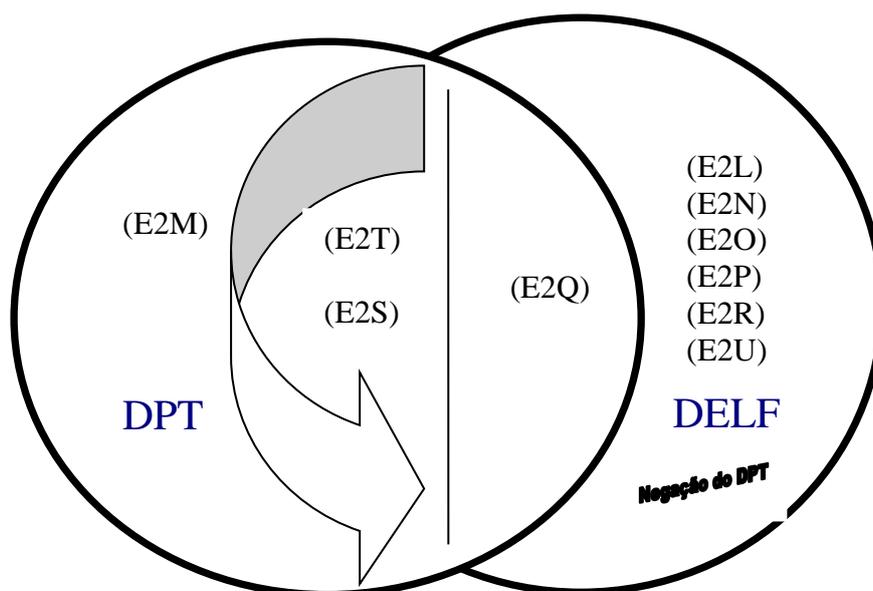
Percebemos um sujeito ideológico ainda com raízes bem marcadas no campo discursivo do DPT, mas que fagulhas de lucidez o deixam em uma situação ambígua entre a negação e a reafirmação de suas raízes.

Uma aproximação por paráfrase desses enunciados nos faz perceber a voz desse sujeito, nos seguintes termos:

“O que sempre conheci como conteúdo a ser ensinado e aprendido em Língua Portuguesa são aqueles que me apresentaram pela tradição de ensino: os conteúdos da gramática normativa como um preparo para concursos e vestibulares. Entretanto, percebo agora que os conteúdos gramaticais e o estudo da literatura por escolas literárias não proporcionam o desenvolvimento do lado crítico do aluno. É preciso trabalhar esses conteúdos, mas contextualizados. Antes de ingressar na universidade acreditava que era essencial aprender a gramática normativa, mas nos poucos dias que aqui estou comecei a perceber que é preciso reconstruir os conhecimentos, a partir dos usos que se podem fazer da língua.”

Uma representação simbólica dos espaços discursivos dos enunciados produzidos pelo Sujeito A.U. para Q2 pode ser assim grafada:

GRAVURA 05 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS PRODUZIDOS POR A.U. PARA Q2:



Q3 – DE QUE MANEIRA O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA PODERÁ CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DO EDUCANDO?

(E3L) Em toda sua vida social porque uma pessoa que tem conhecimento na língua e uma pessoa bem informada, culta que sabe se expressar.

(E3M) De maneira que seja trabalhada a consciência crítica e assim formar cidadãos convictos de seu papel na sociedade em que está inserido.

(E3N) Um conteúdo abrangente favorece o desenvolvimento do aluno no âmbito social e intelectual, pois aparti do momento que ele tem acesso as diferentes formas de linguagem a forma culta e a forma usada pela sociedade ele saíra da escola com uma concepção ampliada a respeito de língua.

(E3O) Através da compreensão de que a Língua Portuguesa é a identidade do indivíduo e como tal proporcionar uma visão ampliada de mundo, inserindo o indivíduo num contexto de ser, pensar e conceber.

(E3P) Sabe-se que é necessário a aprendizagem de nossa língua, se falamos é preciso compreender o falamos, para que falamos e porque falamos desta maneira.

Então pode-se perceber que em nosso país há uma enorme variedade lingüística, a qual precisa ser de conhecimento dos educandos, para que este possa utilizar a

“linguagem padrão” a qual é valorizada na sociedade e influenciará por exemplo no encontro de um trabalho. (Quem sabe se expressar melhor terá maior facilidade em conseguir o trabalho em uma entrevista.

(E3Q) O conteúdo de língua de portuguesa devem ser contextualizados e relacionados com a realidade, pois assim ajudará o aluno a ser um cidadão mais crítico com uma ampla visão de mundo. Só quando houver uma interação entre aluno X professor X aprendizagem e realidade podemos dizer que estamos contribuindo para formação cidadã educando.

(E3R) Ensinando não apenas a partir de uma linha técnica (evidente na forma padrão), mas passando pela unidade da linguagem informal com a rebuscada, isso para não reafirmar o preconceito lingüístico tão excludente, e em alta em nossa sociedade. Enfim, resgatar nossa linguagem e língua com sua riqueza e profusão, valorizando-a tanto gramaticalmente quanto popularmente, com uma grandeza e significações diversas.

(E3S) Quando conhecemos as variantes da língua percebemos, que a língua é fonte de poder e dominação dependendo do uso que o sujeito vier fazer de uma variante.

Educando com objetividade e sensibilidade o sujeito vai transformar e agir no meio social sem ter um preconceito lingüístico.

(E3T) Para que o indivíduo se interaja com o meio social, sabendo como usar a língua portuguesa corretamente, a cada ambiente adequado.

(E3U) Para formação de cidadãos críticos e capazes de entender o mundo em que vive.

Pelo pressuposto da pergunta de Q3, as respostas do Sujeito A.U. consubstanciaram-se em enunciados regidos por FD constitutivas do campo discursivo do DELF. Entretanto, uma sombra do DPT paira sob esses enunciados, seja pela negação, pelo combate ou por entrelaçamento entre as FD dos dois campos em oposição.

Os enunciados (E3P) e (E3T) apresentam em sua estrutura elementos lingüísticos que desencadeiam esse jogo de embate, ambigüidade e entrelaçamento entre as formações discursivas do DELF e do DPT: “pode-se perceber que em nosso país há

uma enorme variedade lingüística... a linguagem padrão é valorizada na sociedade e influenciará no encontro de um trabalho. (Quem sabe se expressar melhor terá maior facilidade em conseguir o trabalho em uma entrevista)”; “para que o indivíduo se interaja com o meio social, sabendo usar a língua corretamente, a cada ambiente adequado”.

O enunciado (E3R) nega o DPT ao tempo em que se constitui por FD de um entrelaçamento entre os dois campos discursivos em análise. Na sua materialidade lingüística as expressões “linguagem formal com a rebuscada”, “resgatar nossa linguagem com a sua riqueza e profusão, valorizando-a tanto gramaticalmente quanto popularmente” provam esse jogo discursivo de ambigüidade e entrelaçamento.

Os demais enunciados, (E3L), (E3M), (E3N), (E3O), (E3Q), (E3S) e (E3U), filiam-se ao campo discursivo do DELF porque suas FD apresentam regularidades enunciativas que se materializaram lingüisticamente em torno de quatro campos semânticos: “interação social”, “visão ampliada do mundo”, “criticidade (pensamento crítico)” e “valorização das variedades e combate ao preconceito lingüístico”. Esses campos semânticos são freqüentemente encontrados em textos regidos por FD constitutivas do campo discursivo do DELF.

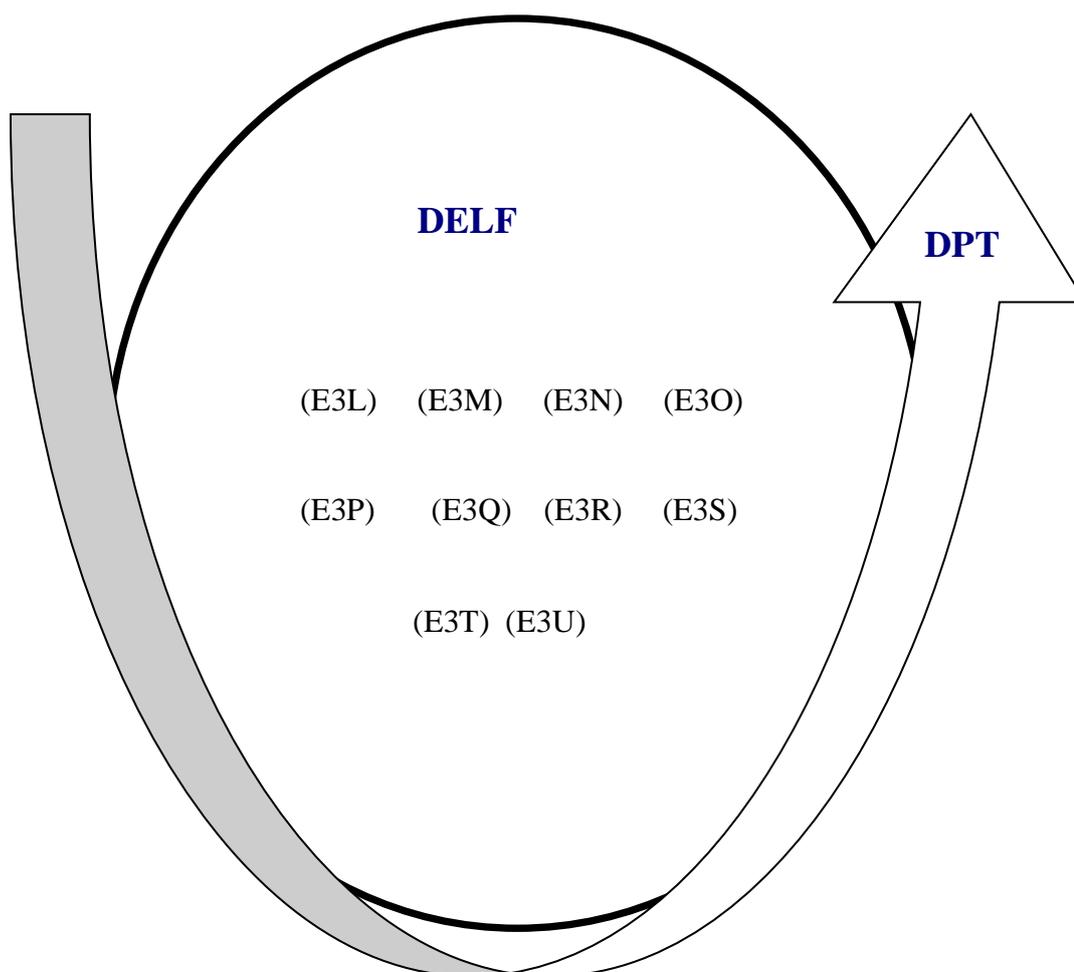
Os enunciados produzidos pelo Sujeito A.U. para Q3 deixam entrever a presença de um sujeito posição-ideológica sob o domínio de FD do DELF, mas que procuram definir-se e marcar posição sob uma sombra permanente, isto é, envolvidas pelo campo discursivo do DPT.

Uma aproximação parafrástica de tais enunciados pode revelar a voz desse sujeito ideológico a se expressar da seguinte maneira:

“O conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã do educando na medida em que possibilita a interação entre o aluno, o professor e o mundo, quando proporciona uma visão ampliada do mundo, desenvolve o senso crítico, valoriza as variações e combate o preconceito lingüístico. Além disso, tal conteúdo deve favorecer a ascensão social, porque quem sabe se expressar melhor terá maior facilidade de conseguir um trabalho através de uma entrevista para emprego.”

A representação simbólica do espaço discursivo dos enunciados produzidos pelo Sujeito A.U. para Q3 pode ficar assim:

GRAVURA 06 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO DISCURSIVO
PRODUZIDO POR A.U. PARA Q3:



3.4 O Sujeito P.U.

O Sujeito P.U. constitui-se dos enunciados produzidos por três sujeitos empíricos, professores do curso de Letras Vernáculas da UNEB de SAJ.

Dois desses sujeitos empíricos informaram ser especialistas, e o outro concluiu o doutorado.

Constitui também o Sujeito P.U. *o lugar vazio* dos enunciados que não foram produzidos pelos outros professores do mesmo curso que, por razões que certamente se aproximam e se distanciam, deixaram de responder ao questionário de pesquisa que lhes foi apresentado.

Assim sendo, esses outros sujeitos se farão presentes em nossa pesquisa justamente pela sua ausência, já que, na perspectiva da AD, *o silêncio* é também constituído e constituinte de sentidos.

Q1 – O QUE É CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA?

(E1V) Todos os assuntos que se relacionem ao desenvolvimento da competência/habilidade para compreender e produzir uma tipologia diversificada de textos e discursos.

(E1X) assuntos que venham a promover condições para um bom desempenho da fala e da escrita pelo indivíduo para sua prática social e realização pessoal.

(E1Z) Os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir.

Os conteúdos e o tratamento didático que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos de ensino-aprendizagem se realizam.

Os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na sua ampliação do conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de ensino-aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos de escolaridade.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, por exemplo, são língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua, logo é possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral, por outro lado, não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a interrelação do ensino da Língua Portuguesa é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo educador.

Para Q1 o Sujeito P.U. produziu os enunciados (E1V), (E1X) e (E1Z) abordado por formações discursivas constitutivas de um único campo discursivo: do DELF. É importante observar que, diferentemente do Sujeito P.B. e do Sujeito A.U., o Sujeito P.U. não se fundamentou no jogo discursivo da negação, da ambigüidade ou do entrelaçamento com as FD do campo discursivo do DPT para a sustentação de seus enunciados.

Dessa forma, as FD presentes nos referidos enunciados, respostas de P.U. para Q1, organizam-se em um espaço discursivo no interior do DELF, em que não se percebe nem mesmo a sombra do DPT. Em outras palavras, não se verifica no interior desses enunciados o embate DPT *versus* DELF, conforme apontamos na descrição dos enunciados anteriores.

Os elementos lingüísticos (itens lexicais e campos semânticos) que sustentam a afirmação de que o Sujeito P.U. nos enunciados em análise, se filia tão somente ao campo discursivo do DELF são aqueles que se aproximam dos seguintes termos: “tipologia diversificada de textos e discursos”, “desempenho da fala e da escrita para sua prática social”, “capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir”, “língua escrita, análise e reflexão sobre a língua”.

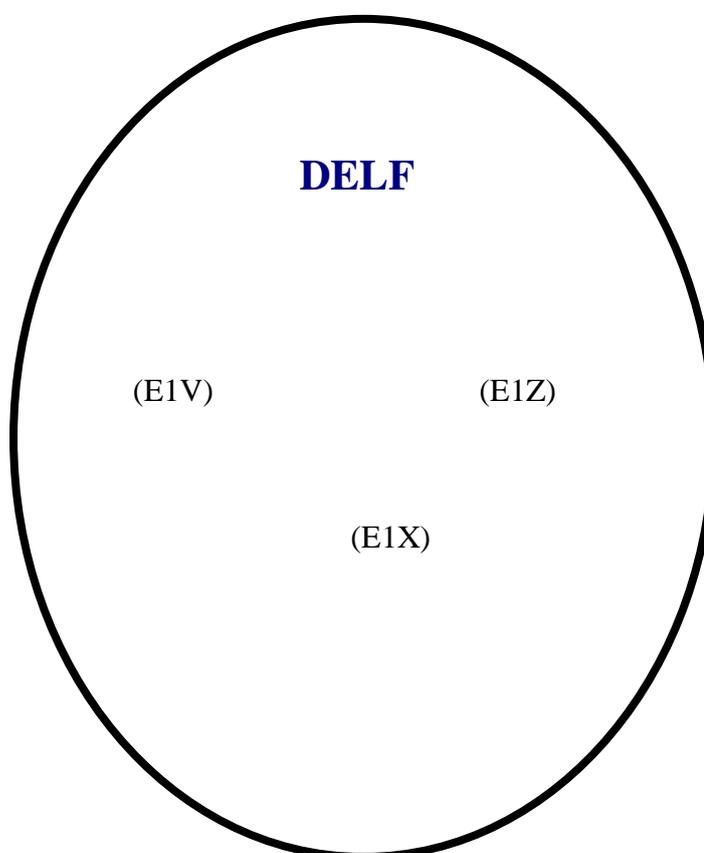
A análise dos enunciados (E1V), (E1X) e (E1Z) nos permite perceber uma regularidade discursiva, em que o Sujeito P.U., totalmente *assujeitado a e sujeito do* DELF, deixa entrever um sujeito posição-ideológica controlador de sua enunciação, que procura ser coerente com a posição sócio-histórica que ocupa, por competência profissional.

Uma aproximação por paráfrase desses enunciados nos possibilita ouvir a voz desse sujeito ideológico, assim se expressando:

“O conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa são todos os assuntos que se relacionem ao desenvolvimento das competências e habilidades para leitura, escuta e produção de diversos gêneros de textos e discursos, nas modalidades oral e escrita, conforme previsto nos documentos oficiais que parametrizam e orientam o ensino básico, cujos discursos coincidem com aqueles que são produzidos nos meios acadêmicos. Tais conteúdos devem possibilitar também uma análise e reflexão sobre a língua e têm que passar por um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação dos conhecimentos do aluno. O processo de ensino-aprendizagem deve permitir o desenvolvimento da capacidade de produzir bens culturais, sociais e econômicos para usufruto do próprio sujeito aprendiz.”

Podemos representar simbolicamente o espaço discursivo dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.U. para Q1 da seguinte maneira:

GRAVURA 07 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO DISCURSIVO PRODUZIDO POR P.U. PARA Q1:



Q2 – QUE CONTEÚDO ENSINAR EM LÍNGUA PORTUGUESA E POR QUE ENSINÁ-LO?

(E2V) Todos aqueles que oportunizem o desenvolvimento da competência/habilidade para compreender e produzir uma tipologia diversificada de textos e discursos.

(E2X) leitura, literatura, lingüística e gramática, conteúdos indispensáveis ao bom desempenho da linguagem oral e escrita.

(E2Z) Considerando a dimensão que o ensino de Língua Portuguesa assume para o educando, alguns princípios devem ser observados nos conteúdos priorizando o desenvolvimento da expressão lingüística:

- a) valorização da expressão oral como ponto de partida;
- b) conscientização de que existem diferentes usos de linguagem e de que há necessidade de adequar sua linguagem à situação de comunicação e ao interlocutor a quem se dirige;
- c) reconhecimento de que o padrão culto da linguagem (veiculado pela escrita) é uma variante socialmente prestigiada;
- d) necessidade de apropriação das convenções do padrão culto escrito como meio de ascensão social.

Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável.

Para Q2 o Sujeito P.U. produziu os enunciados (E2V), (E2X) e (E2Z), respostas à questão proposta, abordado por formações discursivas constitutivas do campo discursivo do DELF. A estrutura dos enunciados revelam não só as mesmas regularidades discursivas presentes nos enunciados (E1V), (E1X) e (E1Z) como até quase que a mesma organização no plano da expressão lingüística.

Não há, por exemplo, diferença significativa entre (E1V) e (E2V), o que significa que o sujeito empírico identificado como “V” simplesmente repetiu em Q2 a resposta expressa em Q1.

A determinação de conteúdos de Língua Portuguesa para o nível básico como “leitura, literatura, lingüística e gramática”, como determinado em (E2X), poderia suscitar dúvidas quanto à definição do campo discursivo de tal enunciado, especialmente porque a leitura dele não possibilita a inferência sobre a compreensão de “lingüística” e de “gramática” por parte do sujeito empírico identificado como “X”. Entretanto, a retomada anafórica pela adjetivação “conteúdos indispensáveis ao bom desempenho da linguagem oral e escrita” dirime as dúvidas quanto à proposta de aplicação dos conteúdos ao desenvolvimento das competências textuais do aluno de nível básico, o que filia tal enunciado ao campo discursivo do DELF.

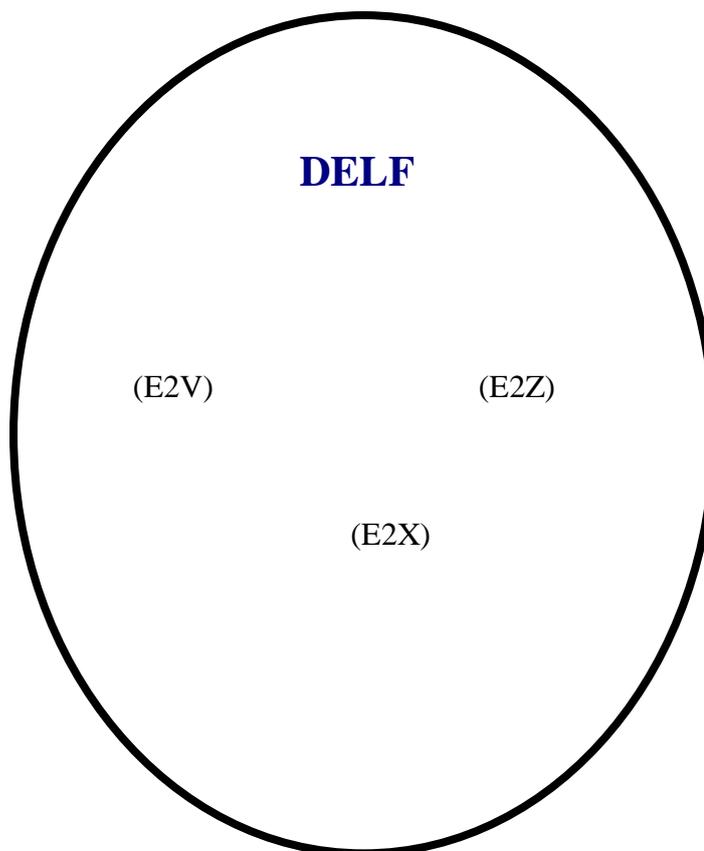
Já o enunciado (E2Z) apresenta em sua estrutura elementos lingüísticos que sintetizam uma relação intertextual e interdiscursiva com todos os textos regidos por FD constitutivas do campo do DELF: “valorização da expressão oral”, “diferentes usos de linguagem”, “adequação da linguagem à situação de comunicação e ao interlocutor”, “reconhecimento do prestígio das normas cultas e da escrita”, “necessidade de apropriação das convenções da escrita como meio de ascensão social”, “ensino de Língua Portuguesa com fonte de autonomia e participação social responsável”.

As FD que constituem tais enunciados deixam-nos ouvir a expressão de um sujeito posição-ideológica radicado no campo discursivo do DELF, a pronunciar-se através da seguinte aproximação parafrástica dos enunciados:

“Os conteúdos que devem ser ensinados em Língua Portuguesa são todos aqueles que oportunizam o desenvolvimento da competência/habilidade para compreender e produzir uma diversificada tipologia de textos e discursos. Partindo da oralidade, tais conteúdos são principalmente a leitura, a literatura, a análise lingüística de gêneros textuais variados que favoreça a reflexão sobre a gramática da língua. Os conteúdos devem também possibilitar a autonomia do sujeito, pela adequação dos usos da linguagem às diversas situações de comunicação e aos interlocutores, condição para uma participação social responsável.”

A representação simbólica do espaço discursivo dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.U. para Q2 seria grafada como a seguir:

GRAVURA 08 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO DISCURSIVO
PRODUZIDO POR P.U. PARA Q2:



Q3 – DE QUE MANEIRA O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA PODERÁ CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DO EDUCANDO?

(E3V) Dotando-o da habilidade/competência para compreender e produzir um tipologia diversificada de textos e discursos. A partir disto, o educando poderá, efetivamente, (des)construir, (trans)formar sua realidade, pois terá condições de entendê-la a partir das suas próprias reflexões, não sendo apenas um mero espectador e/ou reproduzidor das idéias e ações alheias.

(E3X) para ser considerado um cidadão pleno, o sujeito necessita se inserir nos padrões ditados pela sociedade, e para tal, é fundamental o seu bom desempenho no trato com a norma culta da língua, bem como a ampliação da sua visão de mundo, proporcionada pela

prática da leitura da literatura, fator responsável pelo seu desenvolvimento como sujeito reflexivo, político e crítico. É a contribuição da L. P. para a formação do cidadão pleno.

(E3Z) O conteúdo de Língua Portuguesa tem grande importância na formação cidadã do educando, pois concorre para:

- a) o desenvolvimento da habilidade de comunicação mais precisa e eficaz dentro do grupo social;
- b) o ajustamento e a participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas por ele através do domínio da linguagem oral e escrita;
- c) a auto-realização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, integração e na busca de valores ideais.

Tais objetivos, que colocam o educando no centro do processo, valorizam o domínio da linguagem verbal (oral e escrita), como meio de favorecer a expressão de sua individualidade e também sua integração sócio-cultural.

O Sujeito P.U. respondeu à questão proposta em Q3 a partir da mesma regularidade discursiva com que havia respondido às questões em Q1 e Q2. Conforme já assinalado, dificilmente o sujeito se inscreveria a outro campo discursivo diferente do DELF ao responder à questão de Q3 porque teria que, primeiramente, negar o pressuposto da pergunta, isto é, negar que o conteúdo de Língua Portuguesa possa contribuir para a cidadania do educando, já que o lugar de professor ocupado por P.U., assim como por P.B. e, futuramente, a ser ocupado por A.U., não permite tal negação. Há um discurso mais amplo e de aceitação unânime de que a função prioritária da escola na contemporaneidade é o da formação para a cidadania.

Assim, os enunciados (E3V), (E3X) e (E3Z) apresentam FD constitutivas do campo discursivo do DELF e sua organização lingüística deixa pistas dessa filiação: “habilidade/competência”, “tipologia de textos e discursos”, “habilidade de comunicação precisa e eficaz”, “domínio da linguagem oral e escrita”, “integração sócio-cultural”.

O enunciado (E3V) relaciona o conteúdo de LP à formação para a cidadania com a mesma resposta dada pelo sujeito empírico identificado como “V” a Q1 e Q2, como se esse sujeito empírico tivesse interpretado Q1, Q2 e Q3 como um único questionamento; posição diferente da forma de interpretação dos outros sujeitos empíricos, que

produziram um enunciado com um certo grau de distanciamento discursivo e lingüístico para cada questão proposta.

Uma outra regularidade discursiva presente nos enunciados (E3V), (E3X) e (E3Z) é a correlação entre conteúdo de Língua Portuguesa e desenvolvimento da autonomia do aluno, o que garante o acerto da construção de um espaço discursivo no interior do DELF para a organização das FD constitutivas desses enunciados. Os elementos lingüísticos que dão suporte a tal análise são os seguintes: “(des)construir, (trans)formar sua realidade”, “reflexões próprias, não apenas um mero espectador e/ou reproduzidor das idéias e ações alheias”, “sujeito reflexivo, político e crítico”, “favorecer a expressão de sua individualidade e também sua integração sócio-cultural”.

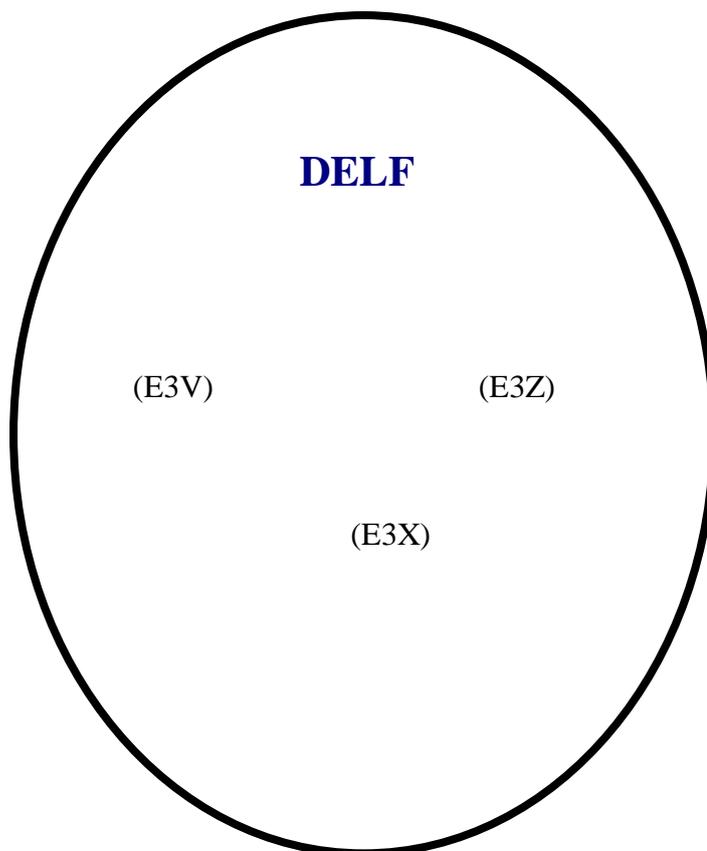
A análise dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.U. para Q3 permite-nos perceber a presença de um sujeito posição-ideológica absolutamente comprometido com o campo discursivo do DELF, relacionando o conteúdo de Língua Portuguesa à formação para a cidadania do educando pela autonomia e consciência crítica.

Uma aproximação parafrástica desses enunciados possibilita-nos ouvir a enunciação desse sujeito ideológico nas seguintes palavras:

“Os conteúdos de Língua Portuguesa poderão contribuir para a formação cidadã do aluno se tais conteúdos possibilitarem o desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica, pois dessa forma ele poderá efetivamente (des)construir e (trans)formar a realidade, agindo como sujeito reflexivo, político e crítico. Os conteúdos devem favorecer a expressão da individualidade do educando e também sua integração sócio-cultural”.

Uma representação simbólica do espaço discursivo dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.U. para Q3 poderia ser a seguinte:

GRAVURA 09 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO ESPAÇO DISCURSIVO PRODUZIDO POR P.U. PARA Q3:



Na descrição e análise dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.U. para Q1, Q2 e Q3 torna-se imprescindível a consideração pelo *lugar vazio* deixado pelos sujeitos empíricos que, de posse do formulário de pesquisa, não responderam às questões propostas. Certamente razões para tal *silenciamento* encontram justificativas empíricas as mais diversificadas. Sob o ponto de vista discursivo, no entanto, o lugar vazio fica suscetível a inúmeras interpretações.

Considerando o lugar histórico-social ocupado por esses sujeitos, pelo exercício profissional, uma interpretação possível para o preenchimento da lacuna é a da *recusa*, posição ideológica de preservação de sua imagem, a partir da imagem que tais sujeitos fazem de si mesmos (“quem sou eu para que ele me pergunte isso?”), do lugar que ocupam (“de onde falo/respondo?”), do outro (“quem é ele para que me pergunte isso?”), do referente (“sobre o que ele me pergunta?”) e do uso que se faria de seus enunciados (“que imagem farão de mim se lhe respondo sobre isso?”).

Esse lugar vazio, portanto, está ocupado por FD possivelmente antagônicas, oriundas tanto do campo discursivo do DPT quanto do DELF. O silêncio dos sujeitos empíricos possibilita a escuta da voz de um sujeito posição-ideológica plenamente consciente do jogo de embate, ambigüidade e entrelaçamento entre os dois campos discursivos em oposição. Escutemos a voz desse sujeito ideológico através das seguintes aproximações parafrásticas:

Para Q1:

“Temo que a minha definição de conteúdo de Língua Portuguesa possa trazer prejuízos para minha imagem de professor universitário, já que qualquer definição que eu possa dar estará necessariamente incompleta. Ao responder a essa pergunta, terei que tomar partido por um dos dois campos discursivos em oposição. Pode haver divergências entre o que penso, o que faço e o lugar que ocupo na sociedade. Assim, a melhor resposta para Q1 é o silêncio.”

Para Q2:

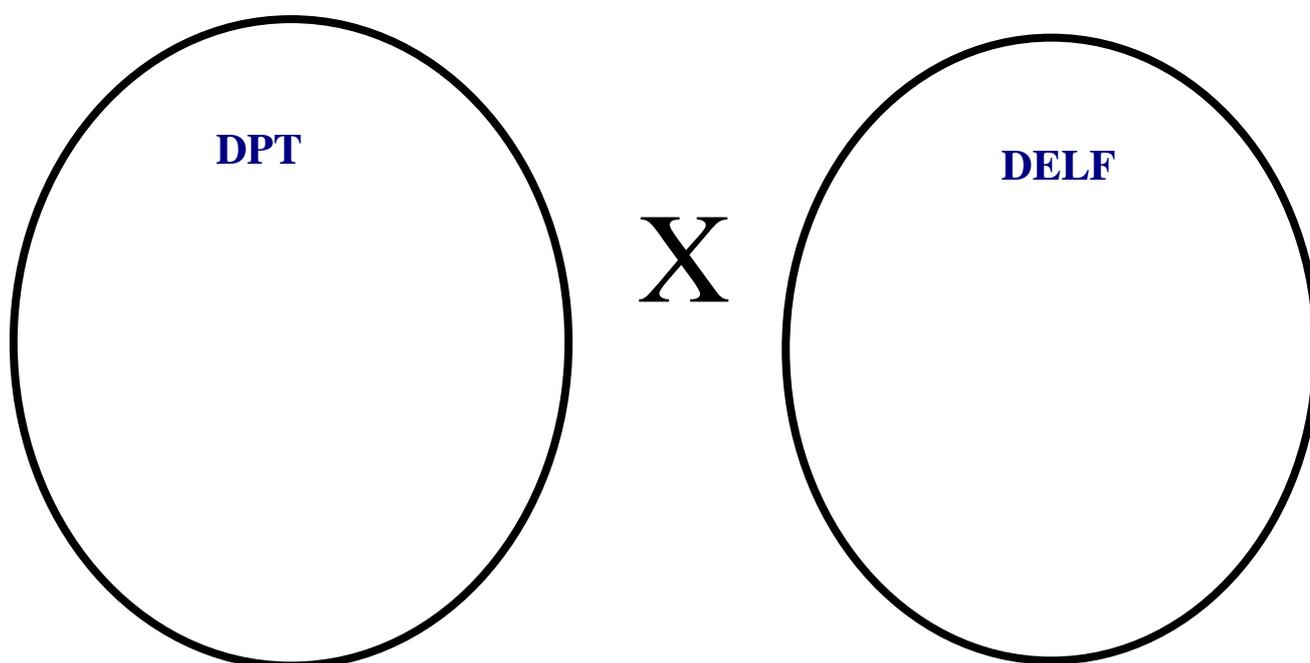
“A depender da posição política que vier a assumir, os conteúdos de Língua Portuguesa podem ser tanto provenientes do campo discursivo do DPT quanto do DELF. Para preservação de minha imagem, pelo lugar que ocupo na sociedade, a melhor resposta para Q2 é o silêncio.”

Para Q3:

“Há pelo menos duas possibilidades de relacionar o conteúdo de Língua Portuguesa à formação para a cidadania do educando: uma resposta que me filie ao campo discursivo do DPT, e outra ao campo discursivo do DELF. A fim de que possa preservar a minha imagem, pelo lugar que ocupo na sociedade, a melhor resposta para Q3 é o silêncio.”

Uma representação simbólica dos espaços discursivos dos enunciados que não foram produzidos pelo Sujeito P.U. para Q1, Q2 e Q3 poderia ser a seguinte, considerando-se o símbolo “X” como o jogo de oposição e embate:

GRAVURA 10 – REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DOS ESPAÇOS DISCURSIVOS DOS ENUNCIADOS QUE NÃO FORAM PRODUZIDOS POR P.U. PARA Q1, Q2 E Q3:



A descrição dos enunciados, conforme procedemos no capítulo anterior, nos permitiu perceber a emergência de diferentes sujeitos ideológicos a se pronunciarem sobre o conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa do nível básico. As aproximações parafrásticas dos enunciados possibilitaram a escuta dos “discursos sobre o conteúdo”. Neste capítulo, nossa intenção será a da explicitação do “conteúdo dos discursos”, isto é, da busca dos efeitos de sentido provocados pelo jogo de oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento entre os campos discursivos do DPT e do DELF.

Para procedermos à análise, materializaremos os sujeitos ideológicos através das paráfrases dos enunciados, aquelas mesmas que nos permitiram a audição das “vozes” desses sujeitos, agrupadas como se dispostas no formulário de pesquisa entregue aos sujeitos empíricos.

Trouxemos ao *palco de nossa análise* os sujeitos ideológicos que se manifestaram através dos enunciados produzidos por P.B., por A.U. e por P.U., para serem entrevistados por Q1, Q2 e Q3, cada um a seu turno. Acompanhemos as entrevistas:

4.1 Entrevistas com os Sujeitos Ideológicos P.B., A.U. e P.U.

4.1.1 O Sujeito Ideológico P.B.

Q1 – O que é conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa?

Sujeito Ideológico P.B. – Conteúdo de Língua Portuguesa são normas, regras de gramática normativa, redação e literatura como disciplinas estanques, que devem ser trabalhadas com vista à imagem que fazemos do concurso vestibular.

Sujeito Ideológico P.B. – Conteúdo de Língua Portuguesa deve ser aqueles que contribuem para o desenvolvimento da competência lingüística do educando e

que se materializam em práticas pedagógicas que priorizam a leitura, a escuta e a produção de textos orais e escritos. Tais práticas devem possibilitar também a reflexão sobre os modos de funcionamento e usos da língua, sobretudo pela adequação e necessidades do ato interlocutivo.

Sujeito Ideológico P.B. – Conteúdo de Língua Portuguesa são tanto aqueles contemplados pela tradição de ensino dessa disciplina como aqueles outros inovadores que advêm dos estudos lingüísticos funcionalistas. Assim, valem tanto os assuntos gramaticais como o estudo do texto. Tanto devem ser estudadas as variações lingüísticas quanto as prescrições da norma padrão.

Q2 – Que conteúdo ensinar em Língua Portuguesa e por que ensiná-lo?

Sujeito Ideológico P.B. – O conteúdo que deve ser ensinado em Língua Portuguesa é texto: leitura e produção textual. O domínio dessas duas habilidades básicas permitirá ao educando expressar idéias, sentimentos e opiniões; interagir socialmente; compreender o mundo contemporâneo; construir novos conhecimentos; enfim atuar como sujeito de sua própria história. Pode-se também ensinar conteúdos da tradição de ensino de Língua Portuguesa, mas somente na medida em que possam contribuir para as possibilidades de uso da língua, nas modalidades oral e escrita, tanto no padrão culto como no coloquial.

Q3 – De que maneira o conteúdo de Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação cidadã do educando?

Sujeito Ideológico P.B. – O conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã quando *não* se selecionam os conteúdos da tradição gramatical e, ao invés deles, priorizam-se conteúdos que levam em consideração os múltiplos usos sociais da língua e a adequação ao contexto, o que significa dominar a língua como instrumento de posse de um poder simbólico.

Observar discursivamente a linguagem coloca-nos na difícil tarefa de traçar limites entre aquilo que se repete (o retorno do Mesmo, do já-dito, do interdiscurso, da memória) e o que aparece como o novo, o diferente (a emergência do Outro do discurso). Por essa observação, chegamos à conclusão de que o funcionamento da linguagem se radica na tensão entre a paráfrase e a polissemia.

Os processos parafrásticos tendem para a estabilização do dizível. São eles que possibilitam perceber que em todo dito, em todo enunciado, há sempre uma voz anterior que se enuncia, que se repete, que se mantém. Essa voz emerge do interior da memória sobre os saberes de um determinado campo discursivo, saberes que se aproximam, que se (inter)relacionam e emergem na superfície do dito em manifestações lingüísticas, pistas materiais do interdiscurso.

A polissemia é o mecanismo pelo qual o sujeito se inscreve no novo. É o próprio dizível, pois sem os processos polissêmicos não seria possível ao sujeito pronunciar-se, porque não haveria espaço para a individualidade, para a subjetivação, já que tudo estaria dito. Os enunciados seriam sempre, lingüisticamente, discursivamente, os mesmos.

Para Orlandi (2000) “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem percursos, (se) significam.” (p. 36).

Nessa tensão entre o Mesmo (DPT) e o Outro (o DELF), o Sujeito Ideológico P.B. se movimentou na tentativa de responder a contento às questões presentes em Q1, Q2 e Q3.

Para Q1, as “imagens de si” fazem com que o Sujeito Ideológico P.B. se represente em três posições, embate, luta ideológica pela hegemonia na definição de “o que é conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”. Subjacente a essas

posições há um sujeito lutando pela preservação de sua própria identidade de professor de Português: “Quem sou eu para que lhe fale assim?”.

Como se estivesse diante de um espelho de três faces, esse sujeito ideológico enxerga sua imagem refletida em três diferentes espaços discursivos: dos enunciados que se inscrevem no campo discursivo do DPT {(E1A), (E1B), (E1I)}, dos enunciados que se inscrevem no campo discursivo do DELF {(E1C), (E1E), (E1F), (E1J)} e dos enunciados que se inscrevem no espaço de intersecção entre o DPT e o DELF {(E1D), (E1G) e (E1H)}.

O lugar que ocupa, de professor, não permite a esse sujeito definir o conteúdo de Língua Portuguesa nem pelo abandono absoluto do DPT, nem pela assunção definitiva do DELF. Sem desprezar nem um nem outro campo discursivo, o Sujeito Ideológico P.B., em resposta a Q1, opta pela ambigüidade, pela tripolaridade, pela *trissubjetivação*.

A tensão entre paráfrase e polissemia se atualiza nesse sujeito pela referência ao Mesmo (DPT) e ao Outro (DELF). Na superfície do dito isso se materializou na definição de conteúdos de Língua Portuguesa como “tanto aqueles contemplados pela tradição gramatical, como aqueles outros inovadores que advêm dos estudos lingüísticos funcionalistas”.

A pergunta que subjaz à resposta do Sujeito Ideológico P.B. para Q2 é a que tenta preservar a sua auto-imagem, a partir da imagem que esse sujeito faz da imagem que o outro, o enunciador de Q2, aquele que formulou e que será o leitor da resposta expressa para Q2, o próprio pesquisador, faz dele, P.B: “Quem ele acha que eu sou para que ele me fale assim?”. Por isso, os enunciados produzidos por esse sujeito se filiaram ao campo discursivo do DELF.

Para a pergunta “o que ensinar?” esse sujeito tende para o ideal, para o recomendável, para o que seria correto definir como conteúdo. Somente inscrevendo seus enunciados em um espaço discursivo no interior do DELF tornou possível a esse sujeito preservar a sua imagem de professor com nível superior, pela filiação ao discurso que circula na universidade, através dos cursos de graduação e pós-graduação.

Na superfície do dito, a determinação do conteúdo de Língua Portuguesa se materializou, então, como “texto: leitura e produção textual”. Outros conteúdos podem ser ensinados, mas “somente na medida em que possam contribuir para as possibilidades de uso da língua”.

A pergunta expressa em Q3 trouxe subjacentes também os questionamentos “De que ele me fala?”, e “De que eu lhe falo?”, imagens que o Sujeito Ideológico P.B. tem

do referente. De seu lugar de professor, restou a P.B. somente a alternativa de produção de enunciados que se filiassem ao campo discursivo do DELF.

Entretanto, a resposta desse sujeito ideológico para Q3 trouxe subjacentes os questionamentos “O que ele acha disso para que eu lhe fale assim?”, “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que eu lhe fale assim?” e “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que ele me fale assim?”. São as imagens “recíprocas” sobre o referente que entraram em jogo na resposta a Q3. Nesse sentido, os enunciados (E3A), (E3B) e (E3I) se inscrevem num espaço discursivo no interior do DELF onde se nega o DPT. Os demais enunciados produzidos por P.B. para Q3 filiaram-se explicitamente ao campo discursivo do DELF.

Na superfície do dito esse sujeito ideológico associa o conteúdo de Língua Portuguesa à formação para a cidadania do educando em um jogo lingüístico do *não* ao DPT “quando não se selecionam conteúdos da tradição gramatical” e da reverência ao DELF “quando se priorizam conteúdos que levam em consideração os múltiplos usos sociais da língua”.

4.1.2 O Sujeito Ideológico A.U.

Q1 – O que é conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa?

Sujeito Ideológico A.U. – Por longa vivência com o campo discursivo do DPT e por ter ouvido algumas discussões provenientes do campo discursivo do DELF, afirmo que conteúdos de Língua Portuguesa são gramática, redação e literatura, conforme o modelo da tradição de ensino. Mas afirmo igualmente que os conteúdos de Língua Portuguesa não são aqueles do modelo tradicional. São as regras da gramática normativa, contextualizadas em conjunto com a construção do significado em língua portuguesa. São conteúdos transmitidos aos alunos, proporcionando verdadeira aprendizagem.

Q2 – Que conteúdo ensinar em Língua Portuguesa e por que ensiná-lo?

Sujeito Ideológico A.U. – O que sempre conheci como conteúdo a ser ensinado e aprendido em Língua Portuguesa são aqueles que me apresentaram pela tradição de ensino: os conteúdos da gramática normativa como um preparo para concursos e vestibulares. Entretanto, percebo agora que os conteúdos gramaticais e o estudo da literatura por escolas literárias não proporcionam o desenvolvimento do lado crítico do aluno. É preciso trabalhar esses conteúdos, mas contextualizados. Antes de ingressar na universidade acreditava que era essencial aprender a gramática normativa, mas nos poucos dias que aqui estou comecei a perceber que é preciso reconstruir os conhecimentos, a partir dos usos que se podem fazer da língua.

Q3 – De que maneira o conteúdo de Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação cidadã do educando?

Sujeito Ideológico A.U. – “O conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã do educando na medida em que possibilita a interação entre o aluno, o professor e o mundo, quando proporciona uma visão ampliada do mundo, desenvolve o senso crítico, valoriza as variações e combate o preconceito lingüístico. Além disso, tal conteúdo deve favorecer a ascensão social, porque quem sabe se expressar melhor terá maior facilidade de conseguir um trabalho através de uma entrevista para emprego.

Pêcheux (1975/1997) afirmou que uma formação discursiva é um espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante”. Pelas formações discursivas a que se filiam, os sujeitos sabem de antemão o que o outro vai pensar e dizer, já que individualmente cada sujeito de uma formação discursiva reproduz o discurso do “outro” (que é o “mesmo” da FD).

Ao tratar desse mecanismo de reformulação-paráfrase que caracteriza uma FD, Pêcheux reiterou que ao falar de “intersubjetividade falante” não está

abandonando o círculo fechado da forma-sujeito; bem ao contrário, estamos inscrevendo nessa forma sujeito a necessária referência do que *eu* digo àquilo que um outro pode pensar, na medida em que aquilo que eu digo não está fora do campo *daquilo que eu estou determinado a não dizer*. (p. 173).

Na tentativa de definição de “o que é conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa” o Sujeito Ideológico A.U. foi afetado pelo esquecimento nº. 1, aquele que “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o determina” (idem, p. 173). Em outras palavras, o Sujeito Ideológico A.U. esqueceu-se de que não é a fonte absoluta de seu dizer. Ao contrário, o seu dito está “recheado” por tantos outros dizeres que o precedem, assim como deu lugar ao aparecimento, à evidência de *não-ditos* e de *ditos de outro modo*.

Pêcheux diria que o Sujeito Ideológico A.U. sofre da ilusão de “impressão de realidade”, o que levaria esse sujeito a afirmar “eu sei o que estou dizendo”, “eu sei o que estou falando”, quando na verdade em suas palavras apenas retornam, através do fio de seu discurso, o efeito de tudo o que já foi dito em outros momentos e em outros lugares.

É por isso que, como resposta a Q1, o Sujeito Ideológico A.U. inscreveu-se em um espaço de contradição, tentativa de busca de uma neutralidade impossível, já que ao se pronunciar sobre o que compreende por conteúdo de Língua Portuguesa ele permitiu a produção de enunciados que ora se inscrevem em um espaço discursivo do campo discursivo do DPT {(E1I), (E1T)}, ora se inscreve em um “espaço límbico” entre o DPT e o DELF {(E1M), (E1N)...}.

Pelo esquecimento nº. 2 esse sujeito ideológico selecionou todos os dizeres que poderiam ser agrupados como pertencentes a uma mesma formação discursiva. O resultado disso foi o que vimos na superfície dos enunciados: elementos lingüísticos que ao se repetirem, *repetem de outro modo*, a mesma definição de conteúdo, afirmando(-se) e negando(-se) simultaneamente.

Subjacente à resposta desse sujeito ideológico para Q1 encontramos uma tentativa de reestruturação de sua identidade, pela mudança de “lugar de fala” a que os sujeitos empíricos foram recentemente submetidos. Não são mais alunos do nível básico (é preciso negar essa antiga identidade), não são ainda professores de Português (é preciso construir essa identidade), estão agora em uma zona identitária intermediária, espaço, portanto, de insegurança, de conflitos.

Para o Sujeito Ideológico A.U. as “representações de si” estão em uma luta ideológica entre a negação de tudo o que sabia por experiências vividas sobre o conteúdo de Língua Portuguesa e aquilo que precisa aprender para que possa, futuramente, ocupar um lugar que lhe estará reservado após a conclusão do curso de Letras.

Para Q2 o Sujeito Ideológico A.U. inscreveu-se em espaços discursivos no interior do DELF {(E2L), (E2N), ...}, mas manteve ainda raízes bem demarcadas no interior do DPT (E2M). Sentimos nesse jogo de negação e afirmação do DPT presente nos enunciados produzidos por esse sujeito o reflexo do trabalho do Esquecimento nº. 2, já que este, como afirma Pêcheux (1975/1997) “cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apóia a sua ‘liberdade’ de sujeito falante” (p. 175). Liberdade que o faz afirmar o seu pertencimento ao campo discursivo do DPT e a querer se inscrever definitivamente no campo discursivo do DELF.

Para Q3, o Sujeito A.U. quis afirmar a sua nova identidade, aquela que o inscreveu como pertencente a um espaço discursivo no interior do campo discursivo do DELF. No entanto, ao afirmar tal identidade, o Sujeito Ideológico A.U. fez emergir, como uma sombra que lhe sustenta, o campo discursivo do DPT. Sofisticadas representações de si e do outro participaram desse trabalho de inscrição de A.U. no espaço discursivo do interior do DELF. As questões que subjazem a essas representações são as seguintes:

Para a imagem que o Sujeito Ideológico A.U. tem do referente: “o que ele acha da relação entre conteúdo de Língua Portuguesa e formação para a cidadania para que eu lhe fale assim?”;

Para a imagem que o outro tem da imagem que o Sujeito A.U. tem do referente: “o que ele acha da relação entre conteúdo de Língua Portuguesa e formação para a cidadania para que ele me fale assim?”;

Para a imagem que o Sujeito A.U. tem da imagem que o outro tem da imagem que A.U. tem do referente: “o que ele pensa que eu acho sobre o conteúdo de Língua Portuguesa para que eu lhe fale assim?”;

Para a imagem que o outro tem da imagem que o Sujeito Ideológico A.U. tem da imagem que o outro tem do referente: “o que ele pensa que eu acho sobre o conteúdo de Língua Portuguesa para que ele me fale assim?”.

Segundo Pêcheux (1975/1997) o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ocupa. Assim sendo, o Sujeito A.U., em sendo “sempre-já” sujeito de seu discurso, ele “sempre-já” se esqueceu de que através dos enunciados outras vozes falam, constituindo na própria materialidade discursiva de sua fala, a gênese do seu discurso.

4.1.3 O Sujeito Ideológico P.U.

Q1 – O que é conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa?

Sujeito Ideológico P.U. – O conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa são todos os assuntos que se relacionem ao desenvolvimento das competências e habilidades para leitura, escuta e produção de diversos gêneros de textos e discursos, nas modalidades oral e escrita, conforme previsto nos documentos oficiais que parametrizam e orientam o ensino básico, cujos discursos coincidem com aqueles que são produzidos nos meios acadêmicos. Tais conteúdos devem possibilitar também uma análise e reflexão sobre a língua e têm que passar por um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação dos conhecimentos do aluno. O processo de ensino-aprendizagem deve permitir o desenvolvimento da capacidade de produzir bens culturais, sociais e econômicos para usufruto do próprio sujeito aprendiz.

Sujeito Ideológico P.U. – Temo que a minha definição de conteúdo de Língua Portuguesa possa trazer prejuízos para minha imagem de professor universitário, já que qualquer definição que eu possa dar estará necessariamente incompleta. Ao responder a essa pergunta, terei que tomar partido por um dos dois campos discursivos em oposição. Pode haver divergências entre o que penso, o que faço e o lugar que ocupo na sociedade. Assim, a melhor resposta para Q1 é o silêncio.

Q2 – Que conteúdo ensinar em Língua Portuguesa e por que ensiná-lo?

Sujeito Ideológico P.U. – Os conteúdos que devem ser ensinados em Língua Portuguesa são todos aqueles que oportunizam o desenvolvimento da competência/habilidade para compreender e produzir uma diversificada tipologia de textos e discursos. Partindo da oralidade, tais conteúdos são principalmente a leitura, a literatura, a análise lingüística de gêneros textuais variados que favoreça a reflexão sobre a gramática da língua. Os conteúdos devem também possibilitar a autonomia do sujeito, pela adequação dos usos da linguagem às diversas situações de comunicação e aos interlocutores, condição para uma participação social responsável.

Sujeito Ideológico P.U. – A depender da posição política que vier a assumir, os conteúdos de Língua Portuguesa podem ser tanto provenientes do campo discursivo do DPT quanto do DELF. Para preservação de minha imagem, pelo lugar que ocupo na sociedade, a melhor resposta para Q2 é o silêncio.

Q3 – De que maneira o conteúdo de Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação cidadã do educando?

Sujeito Ideológico P.U. – Os conteúdos de Língua Portuguesa poderão contribuir para a formação cidadã do aluno se tais conteúdos possibilitarem o

desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica, pois dessa forma ele poderá efetivamente (des)construir e (trans)formar a realidade, agindo como sujeito reflexivo, político e crítico. Os conteúdos devem favorecer a expressão da individualidade do educando e também sua integração sócio-cultural.

Sujeito Ideológico P.U. – Há pelo menos duas possibilidades de relacionar o conteúdo de Língua Portuguesa à formação para a cidadania do educando: uma resposta que me filie ao campo discursivo do DPT, e outra ao campo discursivo do DELF. A fim de que possa preservar a minha imagem, pelo lugar que ocupo na sociedade, a melhor resposta para Q3 é o silêncio.

Na perspectiva de Orlandi (2004) para compreendermos o funcionamento do discurso é preciso explicitar as suas regularidades; sua relação com a exterioridade, pois sua historicidade, o repetível do discurso, é histórica e não formal.

Conseqüentemente, a questão do sujeito e do sentido da linguagem é uma questão aberta, do nível do simbólico e, assim sendo, uma questão de interpretação. O sujeito e o sentido aparecem pelo trabalho da interpretação, em que se busca a explicitação das regularidades do discurso. Segundo Orlandi (2004) “a regularidade na AD é função da relação contraditória da linguagem com a exterioridade.” (p. 29).

Contudo, em AD não se procura no texto (nos enunciados) as marcas dessa exterioridade, mas se procura conhecer a exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham nos enunciados, em sua discursividade.

Na noção de social, implícita no termo exterioridade, não são propriamente os traços sociológicos empíricos que importam – classe social, idade, sexo, profissão – mas importam essencialmente as formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais, que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um professor do nível básico, de um aluno universitário, de um professor do magistério superior, de um aluno do ensino médio, de um pai, de um metalúrgico, de um presidente. Há na língua mecanismos de projeção que (se) constituem (n)a relação entre situação exterior e as posições (imaginárias) dos sujeitos, discursivamente significativas.

Determinado pela exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Daí a necessidade da interpretação, já que os

discursos, os sentidos, aparecem nos enunciados como “sempre já-aí”, na aparência, na ilusão de universais e eternos. Segundo Orlandi (2004), “é a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’. Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva)” (p. 31).

A descrição dos enunciados produzidos pelo Sujeito P.U. para Q1, Q2 e Q3 nos possibilitou perceber a emergência de um sujeito ideológico submetido às regularidades do discurso institucional, do discurso acadêmico, que define, determina e relaciona o conteúdo de Língua Portuguesa do nível básico à formação para a cidadania como se essa relação fosse sempre dada, natural, “sempre já-aí”, porque esse sujeito sabe que, do lugar (imaginário) que ocupa é isso “que pode e deve ser dito”.

Nesse sentido, o Sujeito Ideológico P.U. inscreveu-se em espaços discursivos no interior do campo discursivo do DELF porque somente de lá poderia falar de modo a não comprometer a sua imagem, suas representações de professor do magistério superior. Entretanto, podemos afirmar que esse sujeito foi também tomado por esquecimentos, já que suas palavras não são só suas, mas como assinalou Orlandi na citação acima, também de uma “voz anônima” que traz pelo fio de seu discurso, a memória do que leu, do que ouviu, do que escreveu, do que discutiu, do que ensinou, do que aprendeu sobre *o que deve dizer* um professor universitário em se tratando do conteúdo de Língua Portuguesa do nível básico.

Dessa maneira, percebemos o Sujeito Ideológico P.U. como um sujeito *assujeitado*, no sentido definido por Orlandi de *sujeito de* e *sujeito ao* discurso acadêmico, do campo discursivo do DELF.

Por tudo isso, emergiram nos enunciados produzidos por P.U. para Q1, Q2 e Q3 elementos lingüísticos que dão/são pistas do interdiscurso, das formações discursivas que constituem o campo discursivo do DELF: “desenvolvimento da competência lingüística do educando”, “leitura e produção de diversos gêneros de textos e discursos”, “análise e reflexão sobre a língua”, “língua(gem) em uso”, “capacidade de produzir bens culturais”, “autonomia do sujeito aprendiz” etc.

Esse sujeito ideológico que aparece nos enunciados produzidos por P.U. para Q1, Q2 e Q3 é o mesmo sujeito ideológico que aparece nos documentos oficiais que direcionam, parametrizam e orientam o ensino básico, conforme resenhamos no capítulo primeiro desta dissertação, e que se apresenta ainda nos trabalhos de João Wanderley

Geraldi, de Sírio Possenti e de Irandé Antunes, discutidos no capítulo segundo. Conforme também assinalamos no capítulo segundo, outros tantos autores que trabalham com os pressupostos teóricos da Lingüística aplicados ao ensino de Língua Portuguesa também fazem emergir esse mesmo sujeito ideológico. Tais como Geraldi, Possenti e Antunes, fazem da “*linguagem e ensino exercícios de militância e divulgação*” a favor do DELF. Autores que questionam o “*por que (não) ensinar gramática na escola*” e que sugerem que a “*aula de Português*” seja um lugar de “*encontro e interação*”.

Todavia, sofisticadas formações imaginárias atuaram também nos “gestos de interpretação” daqueles outros professores universitários, sujeitos empíricos de nossa pesquisa, que não se dispuseram a produzir os enunciados, respostas às questões propostas em Q1, Q2 e Q3. Diante do formulário de pesquisa, o que pensaram? Como interpretaram os questionamentos? O que responderiam? A sua *recusa*, o seu *silêncio* foi verdadeiramente o discurso, o sentido. A sua resposta foi a mais apropriada para revelar o conflito advindo da percepção de que sobre o conteúdo de Língua Portuguesa dois campos discursivos se opõem, se embatem simbolicamente para assumir o lugar de produção de sentidos. Nesse embate, estabelecem laços que os tornam ambíguos, que os entrelaçam.

Por isso, o Sujeito Ideológico P.U. produziu também a forma de silêncio que denominamos de *Silêncio Recusa do Dizer*, já que esse sujeito não conseguiu resolver o conflito provocado pelas diversas representações de si e do outro, constitutivas de qualquer sujeito, de qualquer discurso, de qualquer sentido: a imagem que A tem da imagem que B tem de A etc.

Essas representações não são por si mesmas a ideologia, mas a ideologia atuou fortemente em seu movimento. Foi nela e por ela que os sujeitos empíricos se recusaram a responder, produzindo silêncio, pois, segundo Orlandi (2004):

A ideologia, aqui, não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que signifique. O sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação (p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomemos as palavras de Foucault (2005) para servir de contraponto às considerações finais deste trabalho:

Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. (p. 28).

“Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito”, por isso este nosso trabalho pouco tem de original, já que em nossas palavras outras vozes falaram e outras tantas deixaram de falar. Ao questionarmos sobre o conteúdo de Língua Portuguesa, pelo fio do nosso discurso outros discursos se enunciaram e, por que sujeitos de linguagem, fomos igualmente interpelados pela ideologia, que nos assujeitou à condição de porta-vozes e silenciadores de outros tantos discursos. Enquanto “partidários” da AD, sabemos que neutralidade absoluta é impossível, por mais “científicos” que queiramos ser. Dessa forma, o não posicionamento é também um lugar, às vezes mais concreto e perigoso do que os lugares tomados de posições e de filiações explícitas.

“E que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’”, nem por isso, portanto, deixamos de dar nossa contribuição, visto que o nosso olhar se fez novo (ou pelo menos mais agudo!). Sentimo-nos, portanto, satisfeitos, como se acabássemos de cruzar o mar e, do outro lado do horizonte, começássemos a recitar os versos de Pessoa, poeta português: “Oh, mar salgado, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal? Por te cruzarmos quantas mães

choraram, quantos filhos em vão rezaram, quantas noivas ficaram por casar, para que fosses nosso, oh, mar?”⁶

“Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar.” Daí a nossa consciência de que são muitos os trabalhos que abordam temáticas semelhantes à nossa. Entretanto, cremos que ainda muito se tem a discutir até que, finalmente, possamos sair do plano teórico, do puramente discursivo, pela consolidação de práticas pedagógicas em sala de aula que realmente possam ser significativas para os alunos, sobretudo para aqueles que freqüentam as escolas públicas.

Que fatores ideológicos determinam a escolha do conteúdo de Língua Portuguesa? Que discursos e formações discursivas sobre o conteúdo de Língua Portuguesa no ensino básico revelam e fazem circular professores universitários, em sua prática de formação de professores, em cursos de Letras? Até que ponto as perspectivas teórico-ideológicas de professores universitários interferem nas práticas discursivas de seus alunos, quando profissionais em serviço? Que discursos e formações discursivas revelam alunos recém-ingressos em cursos de Letras, ao se pronunciarem sobre o conteúdo de Língua Portuguesa do nível básico? Como professores de Língua Portuguesa associam o conteúdo de sua disciplina à formação para a cidadania?

Cremos que esses questionamentos continuam em aberto, visto que este nosso trabalho constituiu-se apenas de uma pequena amostra do que pode ser feito para responder a essas perguntas.

A análise dos enunciados permitiu a confirmação da hipótese de que a concepção de conteúdo da disciplina Língua Portuguesa do ensino básico, apresentada por professores de Português, ex-alunos de Letras do Campus V da UNEB, de professores do magistério superior em atuação nesse mesmo *campus* e curso universitário, e de alunos recém-ingressos nesse curso de Letras caracteriza-se pela presença de formações discursivas reveladoras de dois campos discursivos em um intrincado jogo de oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento. Contudo, tínhamos ainda uma outra hipótese inicial: a de que as três categorias de sujeitos empíricos produziram seus enunciados abordados pelas *mesmas formações discursivas*. Essa segunda hipótese não foi confirmada, já que a análise e descrição dos enunciados mostraram que cada uma das

⁶ Recitação “de memória”, sem consultas a fontes bibliográficas, o que pode ter trazido “equivocos” quando comparado ao texto do poeta.

categorias de sujeitos investigados produziu enunciados assaz diversos, embora, paradoxalmente, todos se encontrassem pelo mesmo “fio do discurso”, visto que tratavam de um só tema e que suas filiações ideológicas só poderiam ser identificadas como pertencentes ao campo discurso do DPT ou do DELF.

A análise dos documentos oficiais que procedemos no primeiro capítulo, assim como de alguns textos de Geraldi, Possenti e Antunes, conforme apresentamos no capítulo segundo, serviram de embasamento para a nossa análise, embora tenhamos optado por não os retomar explicitamente no corpo do texto. Ficaram, conforme disse Pêcheux, “como uma presença ausência necessária”, a fim de que pudéssemos, mais seguros, proceder à análise. Afinal, há pouco nos fez lembrar Foucault que “o discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz” .

ABSTRACT: Using theories and methods from the French line of Discourse Analysis, the research took as an aim to study a *corpus* constituted by the answers of some junior and high school Portuguese teachers who graduated at the Language Course of Bahia's State University (UNEB) at Santo Antonio de Jesus; the answers of some new students at the same Language Course, and the answers of some professors who work at that college and course. The research questionnaire had three questions: "What's the content of the school discipline Portuguese Language? What content to teach at the discipline Portuguese Language and why to teach it? In what ways the content of the discipline Portuguese Language can contribute to the students' citizenship?" The analysis confirmed the hypothesis of the existence of two discourses in opposition, battle, ambiguity and interlacement: the Traditional Pedagogic Discourse about the content of the discipline Portuguese Language (DPT), and the Discourse about the content of the discipline Portuguese Language that comes from the Functionalist Linguistic Studies (DELFL).

KEY WORDS: Portuguese Language Content, Subject, Discourse.

REFERÊNCIAS

Citadas:

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas em pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações curriculares estaduais para o ensino médio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Salvador: A Secretaria, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: vol. 1. introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: vol. 2. língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Bases legais*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1: linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/SEB, 2006.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. *As vozes que ecoam na escola: o que se diz sobre o ensino de língua portuguesa*. Tese de Doutorado. Salvador: PPGLL – UFBA, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GADET, Françoise. HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderly (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

MESQUITA FILHO, Odilon Pinto de. *O discurso escolar sobre o ensino de português*. Tese de Doutorado. Salvador: PPGLL – UFBA, 2002.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

Consultadas:

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença. São Paulo: Martins Fontes, 1985?

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BAGNO, Marcos. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BORGES NETO, José. *Ensaio de filosofia da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2000?

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BUZEN, Clecio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: Unicamp, 2005.

BUZEN, Clecio. MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia. AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCHI, Carlos. POSSENTI, Sírio (Org.). Mas o que é mesmo “gramática”? . São Paulo: Parábola, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola, 2006.

INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Beth. CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça. MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MEURER, José Luiz. MOTTA-ROTH, Désirée. Gêneros textuais. Bauru : EDUSC, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SUASSUNA, Lúvia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos. CORTEZ, Suzana. (Orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 - A fim de compreendermos melhor e mais minuciosamente a concepção de conteúdo presente nos PCN, transcrevemos abaixo a listagem dos conteúdos sugeridos para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, tal qual aparece no volume 2 dos PCN (1997, p. 110-18, 126-34), Língua Portuguesa:

Relação de conteúdos sugeridos para o primeiro ciclo:

Conteúdos gerais:

VALORES, NORMAS E ATITUDES:

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas.
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, idéias e preferências (ainda que com ajuda).
- Interesse em tomar emprestados livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Cuidado com os livros e demais materiais escritos.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor).
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

GÊNEROS DISCURSIVOS:

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, de classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.:
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

Blocos de conteúdos [conteúdos específicos, considerados “imprescindíveis” pelos PCN]:

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS:

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.

- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda).

▪

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS:

Prática de leitura

- Escuta de textos lidos pelo professor.
- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.).
- Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
 - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
 - manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor).
- socialização das experiências de leitura.

Prática de produção de texto

- Produção de textos:
 - considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero;
 - introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais:
 - conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica);
 - a separação entre as palavras;
 - a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências;

- a separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas;
- a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações;
- o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e a constatação de irregularidades (ausência de regras);
- a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas;
- introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos:
 - a organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - a substituição do uso excessivo de “e”, “ai” “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.;
- utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

- Análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda), considerando:
 - presença/ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve;
 - adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa.
- Escuta ativa de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada pro telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado e identificando (com ajuda) a intencionalidade explícita do produtor.
- Identificação (com ajuda) de razões de mal-entendidos na comunicação oral e suas possíveis soluções.
- Comparação (com ajuda) entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- ‘Leitura’ para os alunos que ainda não lêem de forma independente:
 - relação oral/escrito: estabelecimento de correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situação onde o texto escrito é conhecido de cor, considerando indicadores como segmentos do texto, índices gráficos, etc.;
 - relação texto/contexto: interrogar o texto, buscando no contexto elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído.

- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e identificação dos elementos do texto que validem u não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda).
- Análise – quantitativa e qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos, por meio do uso do conhecimento disponível sobre o sistema de escrita.
- Revisão do próprio texto com ajuda:
 - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever:
 - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimora-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Explicação de regularidades ortográficas.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever a partir da observação e análise de textos impressos, utilizados como referência ou modelo.

Relação de conteúdos sugeridos para o segundo ciclo:

Conteúdos gerais:

VALORES, NORMAS E ATITUDES:

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Segurança na defesa de argumentos próprios e flexibilidade para modifica-los, quando for o caso.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, no que se refere tanto às idéias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura.
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler, especialmente textos literários e informativos.
- Interesse por compartilhar opiniões, idéias e preferências sobre leituras realizadas.

- Interesse em tomar emprestados livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Manuseio cuidadoso de livros e demais materiais escritos.
- Interesse no uso e conhecimento das regras de utilização de bibliotecas, centros de documentação e redes de informação.
- Sensibilidade para reconhecer e capacidade de questionar, com ajuda do professor, conteúdos discriminatórios, veiculados por intermédio da linguagem.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto.
- Exigência de qualidade com relação às produções próprias, no que se refere tanto aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Interesse em explorar a dimensão estética da linguagem.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

GÊNEROS DISCURSIVOS:

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevista, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.:
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta,

didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Blocos de conteúdos [conteúdos específicos, considerados “imprescindíveis” pelos PCN]:

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).
- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-os para outras que requeiram:
 - maior nível de formalidade no uso da linguagem;
 - preparação prévia;
 - manutenção de um ponto de vista, ao longo da fala;
 - uso de procedimentos de negociação de acordos;
 - réplicas e tréplicas.
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise.

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Prática de leitura

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.
- Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.

▪ Uso de acervos e bibliotecas:

- busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
- leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
- socialização das experiências de leitura;
- rastreamento da obra de escritores preferidos;
- formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.

Prática de produção de texto

▪ Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.

▪ Aspectos notacionais:

- divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
- separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas;
- indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto;
- estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
- acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade.

▪ Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.

▪ Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.

▪ Controle da legibilidade do escrito.

▪ Aspectos discursivos:

- organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
- utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
- emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.

▪ Utilização da escrita como recurso de estudo:

- tomar notas a partir de exposição oral;
- compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
- fazer resumos.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

- Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito à linguagem como à organização do conteúdo).
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido.
- Revisão do próprio texto:
 - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
 - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimora-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos.
- Análise de regularidades da escrita:
 - derivação de regras ortográficas;
 - concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
 - relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação.

ANEXO 2 – Programa de gramática condizente com a ordem do DELF (ANTUNES, 2007, p. 134-7):

Focalizando o texto (como parte da atividade discursiva):

- A função do substantivo no processo de referenciação
- A função do verbo como elemento nuclear da predicação
- A função do adjetivo, do advérbio e de outras categorias como elementos adjacentes aos núcleos nominais e predicativos
- A função do advérbio: modificador e circunstanciador
- O uso dos artigos, dos pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos na continuidade referencial do texto
- As formas (pronominais e adverbiais) que funcionam como dêiticos textuais e situacionais
- A função das conjunções, das preposições, dos advérbios e de suas respectivas locuções na articulação e na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto
- A elipse na seqüência do texto e a manutenção do tópico em foco
- As formas de representar lexicalmente o sujeito da oração (sujeito expreso/elíptico. Determinado/indeterminado; ativo/passivo) e sua relação com as intenções pretendidas para o discurso
- A cadeia de sinônimos, de hiperônimos e de expressões definidoras na continuidade de um texto
- A associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para a coesão e coerência pretendidas
- O uso de paráfrases e sua relação com a natureza do texto
- A função coesiva e estilística do paralelismo sintático e semântico entre segmentos textuais
- Os efeitos previstos para o uso dos diferentes tempos e modos verbais, na sua relação com os tipos de texto e as intenções pretendidas para a interação
- Os efeitos esperados pela repetição de palavras ou de outros segmentos do texto
- Os efeitos do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz (ou uso das expressões modalizadoras)

- Os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das *muitas vozes* que falam no texto (e que fazem dele uma peça *polifônica*)
- Os efeitos do uso das figuras de linguagem e de certas expressões com valor homonímico, metafórico e metonímico (efeitos de encantamento, de humor, de ironia, de ambigüidade etc.)
- Os efeitos do uso dos sinais de pontuação e de outros recursos gráficos, como: aspas, travessões, parênteses, itálico, negrito etc.
- A divisão do texto em parágrafos conforme a distribuição dos tópicos desenvolvidos
- As formas de intitular ou de legendar um texto ou o tópico de um texto, conforme as pretensões interacionais escolhidas
- As especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral formal
- Os procedimentos e as marcas lingüísticas típicas da conversação
- As especificidades (lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto escrito
- As particularidades lingüísticas do texto literário
- As particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal
- As marcas gramaticais e lexicais dos tipos de texto e da composição dos diferentes gêneros
- As expressões léxico-gramaticais que indicam alusão a outros textos ou apropriação literal de parte deles (citação)
- As especificidades dos textos do espaço cibernético, como o *e-mail*, o *site*, o *bate-papo*, o *intertexto* etc.

Focalizando a frase:

- A ordem das palavras na frase e os efeitos decorrentes da alteração dessa ordem
- Os efeitos provocados pelo acréscimo ou pelo corte de alguma palavra
- Os tipos de frase e sua correlação com os atos de fala – ou com as finalidades previstas para a atuação
- Os diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador
- Os recursos prosódicos e sintáticos que permitem a focalização de uma informação ou de um item

- Os esquemas predicativos dos verbos: argumentos exigidos e argumentos opcionais
- As relações e restrições sintáticas e semânticas do verbo com os termos que ocorrem à sua direita e à sua esquerda
- Os procedimentos de concordância entre o substantivo e seus termos adjuntos
- As determinações quanto à regência dos verbos e dos nomes bem como as mudanças de significado advindas das alterações ocorridas
- Os efeitos discursivos de transgressões a essas normas sintático-semânticas de composição das frases.

Focalizando a palavra:

- A formação do léxico de uma língua ou os vários processos de composição do seu vocabulário
- Os neologismos e os mecanismos de ressignificação de palavras já existentes
- Os estrangeirismos, sua adaptação aos padrões gramaticais da língua importadora e seus valores culturais
- As variações dialetais (geográficas e sociais)
- Os usos do vocabulário: comum, formal, técnico, especializado, erudito, entre outros
- A criação da gíria
- A criação de sentidos figurados e metonímicos
- A vinculação da palavra às circunstâncias históricas e culturais do percurso da língua
- As relações de significado entre as palavras: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, paronímia, contigüidade
- As flexões dos substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios
- As regularidades e irregularidades de pronúncia de certas palavras
- As normas da ortografia oficial.