

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS – INGLÊS

RAFAELA KESSLER

**UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM A PARTIR DO PIBID: A
VOZ DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO

2015

RAFAELA KESSLER

**UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM A PARTIR DO
PIBID: A VOZ DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciado em Letras Português-Inglês da
UTFPR – Câmpus Pato Branco.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Andrea dos
Santos

PATO BRANCO

2015



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **KESSLER, Rafaela**

Título: **Um olhar sobre as práticas de linguagem a partir do PIBID: a voz do professor de Língua Portuguesa**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 23 / 06 / 2015, com

NOTA 10 (dez) pela comissão julgadora:

Prof.^a Dra. Márcia Andrea dos Santos – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.^a Ma. Denize Terezinha Teis – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Maria Ieda Almeida Muniz – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof. Dr. Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier
Coordenador do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.^a M.^a Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 023, de 11.02.2014

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso

Dedico este trabalho aos meus pais que em todos os meus anos de escola, me proporcionaram sempre um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus por me acompanhar nessa caminhada e a meus pais pelo apoio e incentivo durante a graduação, por estarem ao meu lado me apoiando em todas as minhas decisões e dificuldades. Agradeço a meu namorado pelo incentivo e por ter tido paciência quando precisei passar finais de semana fazendo trabalhos da faculdade.

Agradeço à Capes por ter me proporcionado durante dois anos a participação como bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Agradeço a todos os professores do curso de Letras da UTFPR por ter me proporcionado ensinamentos durante minha formação acadêmica e, principalmente à minha orientadora Marcia Andrea que me ajudou na conclusão deste trabalho.

Agradeço aos professores entrevistados por aceitarem a participarem das entrevistas.

E por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares que estiveram ao meu lado durante a minha formação acadêmica.

EPÍGRAFE

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” – Paulo Freire

RESUMO

KESSLER, Rafaela. Um olhar sobre as práticas de linguagem a partir do PIBID: a voz do professor de língua portuguesa. 2015. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

Resumo: Essa proposta de trabalho surgiu da experiência como bolsista do PIBID do curso de Licenciatura em Letras da UTFPR – Pato Branco. Ao observar algumas aulas, notou-se que a prática pedagógica de alguns professores não condizia com o esperado pelos documentos oficiais de ensino. Assim sendo, buscou-se fazer um estudo acerca da concepção de língua e linguagem de professores de língua portuguesa da educação básica de ensino. Na análise procurou-se examinar e compreender a concepção de língua e linguagem desses professores por meio de seu discurso e como essa concepção interfere em sua prática pedagógica. O trabalho desenvolveu-se a partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas para quatro professores que atuam na rede estadual de ensino. Como base teórica, utilizou-se de um estudo, no qual abordaram-se alguns conceitos sobre a concepção de língua e linguagem estruturalista e sociointeracionista, além de conceitos de base teórica da Análise de Discurso, como discurso e enunciado, condições de produção, interdiscurso, formações imaginárias, paráfrase, polissemia, ideologia e formação discursiva. Ao término do estudo, concluiu-se que dois professores concebem a língua a partir de uma concepção estruturalista pois suas práticas parecem estar alicerçadas neste viés. Os outros dois docentes concebem a língua(gem) a partir de uma concepção sociointeracionista, logo, apresentam em seus discursos outras formas de compreender e ensinar a língua.

PALAVRAS-CHAVE. Discurso, concepção de língua e linguagem; prática pedagógica.

ABSTRACT

KESSLER, Rafaela. A look about the language practices through PIBID: the voice of the Portuguese language teacher. 2015. 53 p. Course Conclusion Paper – Graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

Summary: This work proposal arose from the experience of a scholarship PIBID's Degree in Letters of UTFPR - Pato Branco. By observing a few classes, it was noted that the pedagogical practice of some teachers did not match the expected by official documents of education. Therefore, we tried to do a study on the concept of Portuguese teachers of language in school basic education. The analysis sought to examine and understand the concept of language of these teachers through his speech and how this conception interfere in their practice. The work evolved from semi-structured interviews applied to four teachers working in public schools. As a theoretical basis, it was used in a study in which approached up some concepts on the design language and structuralist and sociointeractionist language, and concepts of theoretical basis of Discourse Analysis, as speech and utterance, production conditions, interdiscourse, imaginary formations, paraphrase, polysemy, ideology and discursive formation. At the end of the study, it was concluded that two teachers conceive of language from a structuralist conception because their practices seem to be underpinned this bias. The other two teachers conceive language from a sociointeractionist design, logo, present in his speeches other ways to understand and teach the language.

KEY-WORDS: Speech, conception of language; pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS DO SÉCULO XX	13
2.1.1 Conceção estruturalista de língua e linguagem abordada por Saussure.....	14
2.1.2 Conceção de língua e linguagem do Círculo de Bakhtin	16
2.2 LINGUAGEM E ENSINO	19
2.2.1 A língua e a linguagem numa perspectiva crítica e o ensino de Língua	20
2.2.2 Objeto de ensino de língua portuguesa	23
2.3 ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA	25
2.3.1 Discurso e Enunciado	26
2.3.2 Condições de Produção, Interdiscurso e Formações Imaginárias	29
2.3.3 Paráfrase e Polissemia	31
2.3.4 Ideologia	31
2.3.5 Formação Discursiva.....	33
3. ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
3.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM	36
3.1.1 Língua numa concepção tradicional.....	37
3.1.2 Língua numa concepção sociointeracionista.....	43
3.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	45
3.2.1 A prática numa concepção tradicional.....	45
3.2.2 A prática numa concepção sociointeracionista.....	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

Por meados da década de 1950, estudar português era sinônimo de estudar regras gramaticais, pois quem tinha acesso à escola falava o português próximo ao padrão, portanto, tinham como objetivo apenas estudar a língua. Após essa década, começaram transformações que tiveram consequências no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Foi por meio dessas mudanças que adaptações no ensino/aprendizagem precisaram ser feitas.

Foi em 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que essa discussão tornou-se cada vez mais inevitável. Devido à nova realidade social, neste documento é buscada uma reorganização curricular do ensino no Brasil. Baseando-se nisso, no ano de 2003 os professores da rede estadual do Paraná de ensino iniciaram uma discussão sobre as práticas de ensino da língua. A partir dessas discussões, entre 2004 a 2008 foram construídas as Diretrizes Curriculares do Paraná para o Ensino de Língua Portuguesa, um documento oficial que propõe a “adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico.” (PARANÁ, 1998, p.48). Ou seja, a metodologia aplicada pelo professor deveria estar voltada ao uso da língua em situações de interação social.

Ao participar durante dois anos do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e após a observação de algumas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio em uma escola pública, percebi que há lacunas nesse ensino. Logo comecei a ficar incomodada com a maneira que tudo aquilo era feito. Questionava-me refletindo, será que aquilo estava correto? Será que não deveria ser diferente? Após essas observações e questionamentos constatei que há uma contrariedade entre o ensino discutido nos documentos, o oferecido nos livros didáticos como conteúdo ou objeto de ensino e a prática pedagógica seguida pelos professores. Dessa maneira, foi assim que comecei a repensar nas práticas de sala de aula e em relação ao que está previsto e prescrito nos documentos. Além disso, notei que os livros didáticos, ou pelo menos aquele que eu tive contato, tratavam os conteúdos divididos em literatura, gramática e gênero textual.

Partindo dessa realidade observada e vivenciada em sala de aula durante minha experiência no PIBID, e dos estudos teóricos desenvolvidos durante a graduação do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês, penso nesta proposta de trabalho de conclusão de curso. Para tanto, busca-se compreender o discurso dos professores e suas relações com as práticas e os documentos oficiais de ensino, já que, a concepção de língua e linguagem de muitos professores, na maior parte de seu discurso, é tradicionalista, o que resulta também em

uma prática tradicionalista, contrário ao que se aborda nos documentos oficiais de ensino, ou seja, uma prática sociointeracionista.

Através da minha experiência no PIBID, percebo que na teoria houve uma mudança na concepção de língua e linguagem, mas na prática, o que parece é que os professores continuaram apenas com aquele mesmo ensino estruturalista e mecanicista de décadas passadas. No entanto, houve aqueles que mudaram e atualizaram suas práticas, e é por isso que esse ensino voltado à língua pronta e acabada deve ser modificado. Sendo por meio do discurso e da prática pedagógica do sujeito que conseguimos elencar sua concepção de língua e linguagem.

Portanto, essa pesquisa seguirá na proposição de, o que o discurso revela sobre as práticas pedagógicas do docente de Língua Portuguesa (LP)?

Para tanto, diante da compreensão da concepção de língua, linguagem e ensino/aprendizagem dos documentos oficiais de ensino e do entendimento que professores de Língua Portuguesa possuem, é percebido que há uma disparidade elevada entre eles. Sendo assim, o objetivo central dessa pesquisa é analisar e compreender a concepção de língua, linguagem e ensino/aprendizagem abordados nos discursos de professores de Língua Portuguesa. Para isso, o enfoque será em identificar e descrever a concepção de língua, linguagem e ensino/aprendizagem trazido nos documentos oficiais e analisar como o discurso do professor reflete nas diferentes concepções de língua/linguagem/ensino e consequentemente em sua prática pedagógica.

Posto isto, faz-se de fundamental importância ressaltar que, segundo as instruções dos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa, compreende-se que o objeto de estudo de LP é a língua em uso, e que o aluno deve ser um sujeito pensante, avaliador e crítico em face dos mais diversos contextos, tendo um papel ativo na construção de sua aprendizagem. Partindo desse entendimento, ao comparar esses aspectos com a prática pedagógica de alguns professores, esses elementos são deixados de lado. Sendo assim, essa pesquisa é de suma importância para que esses professores reflitam a este respeito, podendo esse estudo auxiliar para reflexões acerca de novas posturas em sala de aula, tornando mais apropriado o ensino-aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva crítica.

Ademais, para a área de Letras é de suma valia para que, um docente em início de carreira já seja capaz de articular teoria e prática, pois são os professores interessados na pesquisa e no aprimoramento de sua prática que buscam alternativas para um ensino de qualidade. Assim sendo, a reflexão da concepção de língua, linguagem e ensino aprendizagem

do discurso dos professores será de fundamental importância para que se comecem a repensar e refletir sobre a prática profissional em sala de aula, a compreensão dos documentos oficiais de ensino e o que eles regem.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, para a realização deste trabalho destaca-se que, primeiramente partiu-se de um estudo teórico, no qual abordaram-se algumas correntes linguísticas; concepções de língua e linguagem; estudos acerca do ensino de língua portuguesa e de bases teóricas da Análise de Discurso de linha francesa pois,

"[...] vemos a Análise do Discurso como uma região privilegiada porque o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem que é *social*." (ORLANDI, 2010, p.26).

Por isso que, por meio do discurso pode-se observar a concepção de língua e linguagem abordada pelos professores e como eles se apropriam dela no ensino e aprendizagem, sendo esse o objetivo principal dessa pesquisa.

Simultaneamente aos estudos teóricos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, nas quais, durante sua realização confeccionou-se um roteiro com perguntas principais, que seriam complementadas com outros questionamentos inerentes que fossem surgindo durante a entrevista. O intuito era obter as informações de forma mais livre, nas quais as respostas não estivessem condicionadas a um padrão antecipado. Essa entrevista foi gravada por meio de áudio, que foram aplicadas aos professores da rede estadual. A escolha de professores se deu de forma que dois deles estivessem a mais tempo atuando no ensino de Língua Portuguesa em escola pública, e outros dois que ainda estivessem em início de carreira.

Triviños (1987) divide as perguntas de uma entrevista semiestruturada em fenomenológica ou histórico-cultural, as perguntas realizadas nesse trabalho basearam-se na teoria fenomenológica. Essa vertente refere-se a descoberta de como o sujeito significa nos meios culturais. Dessa forma, nesse trabalho, os questionamentos voltaram-se as maneiras do homem significar sua concepção de língua e linguagem por meio do discurso. Para isso, as perguntas formuladas fazem parte da categoria avaliativa e estão relacionadas ao entendimento do professor em relação aos documentos oficiais de ensino; a importância do ensino de Língua Portuguesa; questões pautadas no livro didático e também sobre o conhecimento linguístico dos alunos.

Esta pesquisa apresenta-se estruturada em seções. A primeira seção é composta por estudos teóricos utilizados durante o trabalho: 1. Concepções linguísticas do século XX, sobretudo a concepção estruturalista de linguagem abordada por Saussure e a concepção de

língua e linguagem do Círculo de Bakhtin. 2. Abordagens teóricas acerca do ensino de Língua Portuguesa, ressaltando concepções de língua e linguagem que refletem na prática pedagógica do professor, bem como, o ensino de língua materna, elencando o objeto de ensino de Língua Portuguesa. 3. Aborda-se a prática de linguagem por um viés da Análise de Discurso de linha francesa, elencando conceitos teóricos sobre discurso e enunciado, condições de produção e interdiscurso, formações imaginárias, paráfrase, polissemia, ideologia e, formação discursiva.

A segunda seção do trabalho apresenta-se a análise, esta tem como objetivo de, por meio do discurso do professor, evidenciar a concepção de língua/linguagem do sujeito pesquisado e como tais concepções se reproduzem e influenciam a prática docente. Na última seção apresenta-se a conclusão do trabalhado, ressaltando as considerações mais importantes, bem como, a tentativa para explicar onde se encontra o equívoco no ensino de Língua Portuguesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção discutirá conceitos e aspectos referentes as concepções linguísticas do século XX, diferentes concepções de língua e linguagem no ensino de Língua Portuguesa e elementos referentes a Análise de Discurso de linha francesa.

2.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS DO SÉCULO XX

Esta seção tem por finalidade relatar sobre algumas concepções linguísticas do século XX, mais especificamente a concepção de língua e linguagem de Saussure e do círculo de Bakhtin, pois é em torno delas que esse trabalho se desenvolverá. Para explanar sobre a correlação entre língua, linguagem e ensino, far-se-á um breve histórico da concepção estruturalista de língua abordado no século XX, e a concepção entendida pela Linguística baseada no Círculo de Bakhtin, a qual compreendem a língua através de elementos sociointeracionistas. Faz-se importante ressaltar que esta última abordagem vai ao encontro das teorias abordadas nos documentos oficiais de ensino.

Após, realizar-se-á uma correlação entre língua, ensino e ideologia. No entanto, antes de iniciar uma discussão sobre algumas correntes linguísticas do século XX, faz-se necessário estabelecer um breve histórico acerca da Linguística.

Os primeiros estudos associados à Linguística dão-se por volta do século IV a.C., que por motivos religiosos levaram os hindus a estudar sua língua, pois tinham receio que os textos sagrados pudessem sofrer alterações. Panini, um gramático hindu, empenhou-se em descrever minuciosamente sua língua. Mais tarde, os gregos preocuparam-se, principalmente, em definir as relações entre o conceito e a palavra. No entanto, já na Idade Média, acreditavam que “[...] as regras da gramática são independentes das línguas em que se realizam”. Um século depois, século XVI, a Reforma religiosa implicou na tradução dos livros sagrados em diversas línguas, com esse aumento do número de línguas traduzidas, realizou-se no século XIX, um grande apreço “[...] pelas línguas vivas, pelo estudo comparativo dos falantes, em detrimento de um raciocínio mais abstrato sobre a linguagem” (FIORIN, 2012, p. 12).

De acordo com Petter (2012), é no início do século XX que a Linguística passa a ser identificada como um estudo científico. Em 1916, dois alunos de Saussure, a partir de anotações feitas em sala de aula, divulgaram o livro intitulado *Curso de Linguística Geral*,

obra inicial dos estudos dessa ciência que surgia, com sua própria formulação, independente de outros estudos. Já que, “Antigamente, a Linguística não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a histórica, ou a crítica literária”. (FIORIN, 2012, p.13)

2.1.1 Concepção estruturalista de língua e linguagem abordada por Saussure

Foi em 1916, com a divulgação de estudos de Ferdinand de Saussure, um professor da Universidade de Genebra, que essa nova ciência fundou um inédito estudo científico da língua. Essa nova teoria linguística passou a ser intitulada estruturalismo. Para esse autor, “[...] a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma” [grifos do autor] (SAUSSURE, 2006, p.271). Dessa maneira, para Saussure, a língua

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir essa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso ao domínio individual e ao domínio social [...] (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Segundo Saussure (2006), a aquisição da linguagem dá-se entre pelo menos dois indivíduos, para uma melhor compreensão, simular-se-á um exemplo. De um lado tem-se um indivíduo A e do outro um indivíduo B, o ponto de partida é o cérebro de A, na qual estão localizados os fatos da consciência ou conceitos, que são as representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas. Um certo conceito acarreta no cérebro de A uma imagem acústica (um fenômeno psíquico, seguido de um processo fisiológico). O cérebro de A repassa aos órgãos da fonação um estímulo correspondente à imagem, e após, as ondas sonoras difundem-se do ouvido de A até o ouvido de B (processo físico da linguagem). O mesmo acontece com o indivíduo B, mas de uma forma inversa e assim sucessivamente.

Para o autor, esse processo acontece através de um sistema de signos, do qual a língua se estabelece no momento em que um signo ou uma imagem acústica é relacionada a um conceito. Isto é, “[...] constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.” (SAUSSURE, 2006, p.23).

Seguindo esse viés, a língua é considerada um produto social da faculdade da linguagem e torna-se um conjunto de convenções necessárias e adotadas pelo corpo social para conceber o exercício dessa faculdade pelos indivíduos. A língua,

[...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento. (SAUSSURE, 2006, p.22).

Conforme Saussure, a língua como um sistema de signos é um aglomerado de unidades que se correlacionam dentro de um todo, é também, a parte social da linguagem externa ao indivíduo, portanto, “[...] não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade.” (FIORIN, 2012, p.14) Dessa maneira, a língua se constitui através de convenções, e como um sistema de signos do domínio social, pronto, acabado e utilizado durante os atos da linguagem. Ou seja, é considerada um sistema composto por uma gama de unidades, em que cada unidade tem um valor funcional pré-estabelecido, portanto, a língua é um instrumento que possibilita o exercício da linguagem.

Ainda acerca do estudo língua/linguagem, faz-se necessário ressaltar outro elemento elencado por Saussure, a fala. Para esse linguista, a fala é uma junção feita pelo sujeito falante utilizando o código da língua. O autor enfatiza que há uma dicotomia entre língua e fala, na qual, a língua opõe-se a fala, pois aquela é coletiva e sistemática e essa é particular e assistemática. Consoante a Saussure, “[...] a língua não constitui, pois, uma função do falante: é produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação”. Enquanto a fala, é considerada um ato individual, pois, “[...] 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações.” (SAUSSURE, 2006, p. 22), são atos individuais.

Para ele, “A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo.” (MARCUSCHI, 2008, p.31-32). Cada uma possuía seu sistema, independentes entre si.

Para concluir, vale destacar o que Marcuschi (2008) explica sobre Saussure,

O estruturalismo saussuriano voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais. Saussure

não nega que as línguas variam, mas a língua, sob o aspecto da variação, não é o objeto científico como tal. A forma era o resíduo estável da convenção social, e o discurso era o plano da fala individual que poderia variar enormemente e não poderia ser objeto de uma análise controlada (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Sendo assim, Saussure se preocupou apenas com o estudo linguístico da língua, pois para ele, a linguagem “[...] não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

2.1.2 Concepção de língua e linguagem do Círculo de Bakhtin

Contrapondo as ideias de Saussure, surgiu o chamado Círculo de Bakhtin. Segundo Faraco (2009), era um grupo de intelectuais formado por estudiosos de diferentes formações, que se reuniram de 1919 a 1929 para discutir sobre diversas questões, uma delas relacionada à linguagem. Portanto, a linguagem compreendida como um fenômeno de interação tem seu início com esse grupo, mas somente a partir de 1970 que o círculo tem um espaço significativo no meio acadêmico.

Faz-se necessário destacar que de início, o grupo não se limitava a um estudo da linguagem, visto que era formado por filósofos e não linguistas. Em suas primeiras pesquisas, tinham como objetivo construir uma “*prima filosofia*”, uma crítica ao teoreticismo, ou seja, “[...] as objetificações da historicidade vivida, obtidas pelos processos de abstração típicos da razão teórica.” (FARACO, 2009, p. 16). Outro estudo levantado pelos autores, foi “[...] a construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica [...]” (Idem, p.17). Mas o mais importante foi a contribuição que deram a linguagem, na qual trouxeram ideias ainda não colocadas anteriormente e que serão explanadas aqui.

Para iniciar, faz-se indispensável ressaltar as grandes coordenadas da concepção de linguagem que o grupo construiu. As quais são, “[...] a perspectiva da refração avaliativa de nossas relações com o mundo; a relação *eu/outro*; e o destaque à unicidade dos eventos do mundo da vida.” (FARACO, 2009, p.102). Toda a pesquisa gira em torno do que o grupo afirma ser a realidade fundamental da linguagem, isto é, o fenômeno de interação verbal. (BAKHTIN, 1981).

Seguindo o exposto acima, os autores do Círculo na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem (1981)* destacam que,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal,

realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 123).

Nesse sentido, faz-se mister ressaltar que “[...] a interação verbal não deve ser entendida como englobando apenas a comunicação face a face, nem sequer como eventos fortuitos e aleatórios entre mônadas falantes que trocam enunciados a esmo.” (FARACO, 2009, p.120). Dessa maneira, para Bakhtin/Volochinov a interação deve ser concebida como “[...] toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 123). Todo tipo de interação, relacionadas tanto as relações mais imediatas como as relações mais amplas, estão compreendidas em um imenso grupo de relações culturais.

Para o círculo, “[...] não são os eventos em si que interessam, mas aquilo que neles acontece, isto é, as relações dialógicas em sentido amplo [...]” (FARACO, 2009, p.120). Assim sendo, o grupo apresenta um sentido dialógico da linguagem, isto é, o foco maior está nas relações dialógicas. Portanto, o discurso nunca será monológico, já que depende de pelo menos dois interlocutores e também, devido ao fato de que todo discurso dialoga com outro discurso. Por isso que,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 113).

Ao ser assumida como forma de interação, a linguagem se consolida na relação do linguístico com o extralinguístico, e habita o discurso, já que toda palavra procede de alguém e dirige-se a alguém. À vista disso, “A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 113). Dessa maneira, a compreensão da palavra como signo concreto é estabelecida pelas relações sociais, pelas circunstâncias de produção e pelos interlocutores.

Toda a interação verbal é mediada por enunciados, concretizados por meio da enunciação. Posto isto, vale enfatizar o conceito de enunciado como um ato de exprimir, expressar e transmitir pensamentos, conhecimentos e sentimentos em palavras. Além de que, “Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. [...] O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera.” (BAKHTIN, 2000, p.316).

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas

dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra a outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.” (BAKHTIN, 2000, p. 294)

Sendo assim, o enunciado é uma unidade real, delimitada pela alternância dos sujeitos, na qual se estabelece uma relação pela posição do locutor com os demais, que mantêm uma atitude responsiva ativa. Faz-se necessário explicar ainda que, um enunciado nunca é igual a outro, pode ser em sentido restrito/literal das palavras, no entanto, difere em sua significação, pois depende diretamente do contexto de produção.

Quando se discute acerca de língua/linguagem nos conceitos de Bakhtin, é de fundamental importância relacioná-los a questão da ideologia. De acordo com Faraco (2009, p.45), a partir da segunda metade da década de 20, o círculo preocupou-se na “[...] construção de uma teoria de base marxista da criação ideológica”. É a partir disso que, Voloshinov descreveu acerca de que, “[...] os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos têm um chão em comum – estão ambos no interior da grande corrente da comunicação sociocultural e têm ambos uma dimensão axiológico-social em sua significação.” (FARACO, 2006, p 45-46).

O círculo compreendia o termo ideologia como o nome dado “[...] para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais.” (FARACO, 2006, 46). Dessa maneira, todo o enunciado prove do contexto ideológico em que está inserido, por isso é impossível separar linguagem e ideologia, pois “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p.32).

Para o grupo, a identificação do ideológico com o semiótico é a base de sua filosofia da cultura.

[...] os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos globais que lhes dão significação. (FARACO, 2009, p.49)

Portanto, diferente do proposto por Saussure, o círculo concebe que todo interlocutor está inserido em um contexto, dessa maneira, carrega consigo suas experiências de vida e sua cultura, podendo a língua ser compreendida por meio de sua representação como sujeito ideológico de um contexto social já estabelecido.

Devido ao caráter social, os signos “[...] são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social” (FARACO, 2009, p.48). Outro sim, a língua não é um complexo de códigos pronto e acabado para ser usado, ela se estabelece socialmente e historicamente por meio dos sujeitos que realizam a linguagem. Portanto, para o Círculo de Bakhtin, a linguagem verbal deve ser entendida como um conjunto de práticas socioculturais.

2.2 LINGUAGEM E ENSINO

Esta seção tem por objetivo expor a concepção de língua e linguagem abordada por autores do século XX e XXI, descrever as finalidades pretendidas pelo ensino de língua e o objeto de ensino de Língua Portuguesa. Antes de aprofundar no assunto, enfatiza-se as diferentes posições existentes de se ver a língua, que de acordo com Marcuschi (2008) são: como forma e estrutura; como instrumento; como atividade cognitiva; e como atividade sociointerativa situada.

Como forma e estrutura, a língua é compreendida paralelamente à concepção já abordada acima, isto é, entendida com suas características estruturais autônomas e como um sistema de signos. Essa concepção traz um grande problema, a questão relacionada com a real significação e compreensão, pois trata apenas dos fenômenos sistemáticos da língua.

Como instrumento, é concebida apenas como o meio de transmitir informações e como um sistema de codificação, sendo um instrumento de fácil manuseio, sem maiores dificuldades. Nessa concepção, separa a língua de suas características fundamentais, do seu aspecto cognitivo e social.

Como atividade cognitiva, é entendida como a ação de criação e expressão do pensamento, ou seja, torna a língua um sistema de representações. A maior dificuldade dessa concepção é apreender como é que a língua, a cultura, a experiência e a nossa realidade cotidiana constituem-se nela.

E por fim, a concepção de língua como atividade sociointerativa, relacionada aos aspectos históricos e discursivos. Posição essa, elencada durante todo o trabalho, que detalhar-se-á a seguir.

2.2.1 A língua e a linguagem numa perspectiva crítica e o ensino de Língua

Marchuschi, em seu livro “*Produção textual, análise de gêneros e compreensão*” (2008), compreende “[...] a língua como uma atividade sóciohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sóciointerativa.” e “[...] que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno incorporado e não abstrato e autônomo.” (MARCURCHI, 2008, p. 60). Ou seja, para o autor, a língua se constrói ao longo do tempo, através da interação verbal em contextos comunicativos historicamente situados. Nesse sentido, é vista como uma prática sociointerativa, “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (Idem, p.61).

O linguista considera a língua como dependente do contexto em que se situa, pois é por meio dela que o falante age e estabelece suas vontades, elencando determinados atos, e objetivos em cada situação comunicativa. Nessa perspectiva, Marcuschi cita Batista (1997:21), “Na linguagem e através dela, portanto, constitui-se não só uma determinada organização da experiência do real, mas também determinados lugares para os interlocutores e demarcadas relações entre eles.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61-61) já que, a língua só produz sentido quando concebida em uso e produzida em um contexto sociohistórico.

Após os expostos acima, faz-se necessário elencar a compreensão de língua abordada por Marchuschi (2008),

Portanto, vamos admitir que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada. (MARCUSCHI, 2008, p.65).

Ao conceber a língua em sua dimensão de uso, Antunes também compreende como um sistema dependente da realidade histórico-social do sujeito, e como um meio na qual é manifestada a diversidade das pessoas e dos grupos sociais, “[...] com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se.” (ANTUNES, 2009, p.21). Por isso entende-se

a língua como sociointerativa, pois é a partir dessa interação com o ambiente e a sociedade que o homem compreende o mundo a sua volta, se constituindo como sujeito.

Ao considerar que dependendo da concepção de língua que se tem, resultará em uma concepção de linguagem, Antunes traz três fatores que favorecem positivamente na formação do cidadão quanto à concepção sociointeracionista de língua. Posto isto, afirma-se que o uso da língua não está ligado apenas às questões linguísticas, mas também às questões políticas, históricas, sociais e culturais, “[...] um *fenômeno social*, como uma *prática de atuação interativa* [...]” [grifos do autor] (ANTUNES, 2009, p.21).

Em primeiro lugar, “*a língua é uma atividade funcional*” [grifos do autor] (ANTUNES, 2009, p.35), ou seja, a língua não se faz por si própria, mas sim, está a benefício de todos para ser utilizada em suas intenções interativas, por isso é língua-em-função. É “[...] a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo. [...] A linguagem é apenas uma delas e se concretiza linguisticamente, por meio do discurso falado ou escrito.” (Idem, p.35-36). Tudo o que se diz resulta na prática de uma ação com objetivos determinados, que podem ser eles, uma explicação, declaração, um aviso e etc.

Em segundo lugar, “[...] *há uma estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura*” [grifos do autor]. (Idem, p.36) Para a autora, essas relações se constroem pela ação da linguagem e vice-versa, pois a linguagem se constitui a partir de influências históricas e culturais. Sendo que, tudo o que ocorre em uma sociedade é repercutido através do discurso dos indivíduos, “[...] pois todas as concepções se expressam e são compartilhadas pela linguagem.” (Idem, p.36).

Em terceiro lugar, “[...] a linguagem é, em geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas.” (Idem, p.36). Ou seja, para qualquer situação comunicativa há regras que direcionam à interpretação e compreensão do discurso. Por isso que, “Conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social”. (Idem, p.37).

Dessa forma, é de suma valia salientar que,

Saber falar e escutar em contextos formais, estar inserido no mundo da comunicação escrita e da comunicação virtual, saber apreciar os valores literários e todas as expressões da cultura, ter consciência das imensas possibilidades de criação e de participação social promovidas pelo uso da linguagem constituem o amplo espectro do que poderiam ser os objetivos do ensino da língua. (ANTUNES, 2009, p.40).

Ademais, indaga-se acerca da pergunta que Marcuschi fez, “Quando se ensina língua, o que se ensina?” (2008, p.50). Partindo desse questionamento faz-se necessário um estudo mais aprofundado acerca do ensino, aqui mais especificamente de língua materna.

O aluno, ao ingressar na escola já possui conhecimentos linguísticos em sua língua materna necessários para se comunicar com os demais. Por isso que, “Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar.” (BRASIL, 1998, p.38). Dessa maneira, o papel da escola não é ensinar o que o aluno já sabe, “[...] a escola não ensina língua, mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (MARCUSCHI, 2008, p.55). Em específico, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, Possenti afirma que o objetivo é “[...] ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.” (POSSENTI, 1996, p.17).

Seguindo o exposto acima, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, Marcuschi (2008) afirma que deve “[...] levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (MARCUSCHI, 2008, p.53) além de compreender a “[...] usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas” (Idem, p.55).

Faz-se mister ressaltar ainda que, para Marcuschi, “[...] o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos.” (Idem, p.55). Nesse sentido, deve sempre ser levado em conta o contexto de produção, os objetivos e finalidades do texto, além dos interlocutores envolvidos. Pois, para que dessa maneira, o aluno não entenda o texto apenas como uma mera redação escrita somente para receber uma nota, mas sim, como uma proposta na qual o estudante possa desenvolver suas competências necessárias para agir em diferentes situações comunicativas do dia a dia, tornando-se um aluno crítico reflexivo diante da sociedade em que está inserido.

Também se deve enfatizar o ensino da gramática na perspectiva que afirma Antunes, “A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua” (ANTUNES, 2003, p.89). Desse modo, o sujeito ao utilizar a língua deve ter claro para si, a maneira mais adequada de utilizar tal expressão para que tenha o significado ou efeito desejado. Deve seguir uma coerência necessária a uma boa comunicação, mas não precisa explicar o porquê de estar utilizando aquele verbo ou outro. Nesse sentido, “O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”. (MARCUSCHI, 2008, p.57).

Como já exposto no item anterior, ao falar em ensino nos dias atuais, deve-se considerar a concepção sociointeracionista da linguagem, pois os “[...] sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros.” (GERALDI, 1991, p.6), ou seja, ao interagirem pela linguagem, trocam experiências, ideias, gerando um novo aprendizado com novos conhecimentos. Sendo assim, toda essa aquisição é o resultado dessa interação social, e dominar a língua implica em sua ampla participação social.

De acordo com Geraldi (1984), quando se pensa em ensino, é de fundamental importância ter-se clareza “para que ensinamos e o que ensinamos?”. A resposta mais adequada para essa pergunta está relacionada à concepção de linguagem. Para o autor, três concepções podem ser apontadas:

1. A linguagem é expressão do pensamento: esta concepção, ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam (GERALDI, 1984, p.125).
2. A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, está é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 1984, p.125).
3. A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 1984, p.125).

Sendo assim, pode-se concluir que toda a prática pedagógica do professor está diretamente relacionada à concepção de língua e linguagem adotada por ele.

2.2.2 Objeto de ensino de língua portuguesa

Como objeto de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, os (PCN) e as (DCE) trazem uma proposta que abarca o trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos¹. Por meio desses, o homem se estabelece nas relações que possui antes e durante a sua produção e também nas finalidades que são produzidas. O texto ao ser constituído pelo sujeito nas relações sociais e na história, ouvido por outro sujeito também constituído nessas relações,

¹ Sustentando-se em Bakhtin, outros autores utilizam o termo “gêneros textuais” para se referir aos gêneros discursivos. Neste trabalho, ambas as terminologias referem-se a variados tipos de textos, sendo eles literários ou não.

deixa de ser um mero texto e passa a ser um enunciado e, nas relações entre os enunciados que surge o discurso. Esses discursos organizam-se através dos gêneros textuais/discursivos.

Compreende-se o conceito de gênero textual, exposto por Marcuschi como,

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva[...]. Como tal. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Em se tratando de gêneros do discurso, Bakhtin afirma que: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2000, p. 279). É a partir dos gêneros textuais/discursivos que o sujeito se comunica em sociedade.

Bakhtin (2000), Dolz e Schneuwly (1981, p.64) ressaltam que, “[...] para possibilitar a comunicação, toda a sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros.” Esse trabalho com os gêneros, de acordo com Bronckart (2001)², é essencial pois “[...] são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”.

Para Bronckart (1999, p.103), “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Sendo assim, ao adotar os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, o professor tem como função fazer com que, por meio da compreensão do que são os gêneros, suas finalidades e características, o aluno seja capaz de se relacionar ativamente pelo discurso, conseguindo se comunicar através dos gêneros discursivos, materializados em diferentes tipos de textos, ou seja, que o aluno tenha uma maior facilidade em criar seus discursos orais ou escritos, dentro ou fora da sala de aula.

Como resalta Cristovão, “[...] o trabalho com gêneros pode ajudar no crescimento dos alunos quando utilizados numa interação prática e dando espaço para que os estudantes analisem e reflitam sobre sua utilidade social”. (CRISTOVÃO, 2007, p.33). Portanto, para

² Bronckart (2001). L'enseignement des discours. Apud: Marcuschi, Luiz Antônio. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Página: 221

esse autor, é a partir da prática com os gêneros textuais/discursivos que o aluno estará próximo da sua realidade e da realidade do espaço em que vive.

Dessa maneira, ao se trabalhar com gêneros textuais, faz-se necessário enfatizar que não se trata apenas de levar um texto para a sala de aula e usá-lo apenas para explorar estruturas gramaticais, muitas vezes descontextualizadas. O que deve ser feito é explorar o texto para que ele deixe de ser um mero motivo para o ensino da gramática e passe a ser o objeto de estudo. Em relação a esse aspecto Marcuschi (2008, p.173) expõe que “[...] a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional”.

É por isso que o professor também deve levar em conta a esfera social a ser trabalhada, as condições da situação comunicativa, as características de quem escreve ou fala e de quem recebe a informação e como essas pessoas procedem por meio do discurso. Só assim, será possível o aluno articular os conhecimentos e as competências adquiridas. A partir disso, é percebido como o fator social e as considerações do outro estão ligados à língua. Como ressalta Caiel e Oliveira, (2010, p.3) “[...] é inegável que a cultura regula as práticas sociais e determina valores e comportamentos dos sujeitos”.

Partindo do viés delineado por Bakhtin e seu Círculo e o exposto até o momento, esclarece que o ensino de línguas deve sempre envolver o contexto sócio-histórico do aluno, atentando para a presença de um interlocutor, levando em conta a troca de conhecimento, de cultura para a construção da compreensão de um texto. Nessa visão social da linguagem, “[...] os gêneros englobam forma histórica, são ‘produtos’ culturais, ‘modos sociais de dizer’ (Faraco, 2003), mas são antes uma atividade social da linguagem, modos de significar o mundo.” (Faraco *apud* Rodrigues, 2005, p. 166).

2.3 ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Esta seção tem como objetivo dissertar acerca de alguns teóricos de Análise de Discurso de linha francesa, fundamentais para esse trabalho. Abordar-se-ão conceitos como discurso e enunciado, interdiscurso e condições de produção, ideologia e formações discursivas. Antes de iniciar-se um estudo mais aprofundado, faz-se indispensável evidenciar quais as intenções dessa área de estudo. Ao descrever a AD³, Orlandi esclarece que,

³ Análise do Discurso

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não se trata da língua, não se trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. (ORLANDI, 2010, p.15)

Dessa maneira, compreende-se que o trabalho por meio da Análise de Discurso não busca descrever uma gramática ou uma frase pronta e acabada, mas sim, investigar os modos de significar por meio da linguagem, que para Orlandi,

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2010, p.15).

Outro sim, a Análise de Discurso busca a significação do homem através da linguagem constituída em seu discurso, em sua vida social, em sua história. É por isso que, como afirma Orlandi, a AD não se utiliza da língua resultado de um sistema abstrato, mas sim da língua do mundo, das condições necessárias de significar o mundo, prezando sempre pelas condições de sentidos do homem, pertinentes e integrantes de suas vidas. Portanto, é através da Análise de Discurso que o discurso do sujeito pode ser analisado durante as práticas de linguagem. Ao situarmos o discurso do sujeito à uma dada formação discursiva e ideológica, são notáveis o poder e as transformações que um discurso tem no espaço em que é proclamado. Por isso considerar a base da produção da existência humana, pois é a partir do seu discurso que o homem diz, faz e é.

Faz-se imprescindível destacar ainda, o que Foucault (1969) esclarece acerca da AD,

A análise do campo discursivo propõe entender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluí. (FOUCAULT, 2008, p.31)

Ou seja, para o analista de discurso, ao trabalhar com a linguagem, faz-se prioritário concentrar-se no discurso do sujeito à sua exterioridade, levando em conta o falante, o ouvinte, as condições de produção, o contexto de enunciação e as relações históricas de prática concretas que estão ativas no discurso.

2.3.1 Discurso e Enunciado

A análise de discurso tem por objeto de estudo, o discurso propriamente dito. A concepção de discurso tem por base Michel Foucault, em seu livro *A Arqueologia do Saber*

(1696) que reconhece o discurso como “[...] um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva.” (FOUCAULT, 2008, p.132). Ou seja, para o autor, os enunciados se constituem na maneira pela qual pode se estabelecer um conjunto de condições de existência. Sendo assim, descreve o discurso como um,

“[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133)

Foucault em quase todas as suas afirmações refere-se ao enunciado. Discurso como um “[...] domínio geral de todos os enunciados [...]”, “[...] grupo individualizável de enunciados [...]”, “[...] prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados [...]” (2008, p.90 – p.135). Compreende-se assim que, o enunciado está ligado a sua atribuição de existência. Trata-se de,

[...] um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Foucault, em seu livro, desenvolve a ideia de que os discursos se constituem em seu sistema de dispersões, correlações e disposições. Pois, por meio desses sistemas é possível descrever regras de formação de um discurso, tais como “[...] um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias.” (BRANDÃO, 1997, p.32). O que possibilitará situar uma quantidade de enunciado numa dada formação, é justamente o fato de eles pertencerem a uma formação discursiva.

Ao analisar o discurso, deve se desfazer da ideia que une palavra as coisas, pois já nascemos em um mundo em que já é de linguagem e que os discursos já estão em exercício na sociedade. Dessa maneira, Foucault

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 2008, p.54-55)

Portanto, o autor enfatiza para a não neutralidade e o não acolhimento antecipado dos discursos, sem as devidas indagações. Sobre esse mesmo viés, Foucault aponta ainda, o discurso como espaço de elo entre saber e poder, já que, “[...] quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder.” (FOUCALUT, 2008, p.57). Por isso, ao examinar um discurso, deve-se considerar quem fala; os lugares institucionais de onde fala; e as posições de sujeito que lhe é possível ocupar.

Seguindo esse mesmo viés, Orlandi compreende que “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2010, p.15). Dessa maneira, a autora prioriza a língua em uso, um sistema ininterrupto e multifacetado da realização da linguagem, materializada em discursos que faz o homem significar.

Para melhor exemplificar seu estudo, Orlandi compara o discurso à mensagem, na qual se tem um emissor que transmite uma mensagem (um código referindo a um elemento da realidade - referente) a um receptor, o qual decodifica a informação numa cadeia contínua de comunicação. Para a autora, na AD não há apenas essa transferência de conhecimento, sendo algo estático, mas sim um sistema em que os sujeitos “[...] estão realizando ao mesmo tempo o processo de significações e não estão separados de forma estanque.” (ORLANDI, 2010, p.21)

Seguindo essa concepção Orlandi apresenta que,

[...] ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. (ORLANDI, 2010, p.21)

Essas correlações de linguagem são associações de sujeitos e de sentidos resultando em um emaranhado de significações, por isso dizer que, “[...] o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores”. (ORLANDI, 2010, p.21). Isto posto, a autora esclarece ainda que, “O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.” (ORLANDI, 2010, p.22)

Além do exposto até o momento, Orlandi considera que “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua

produz sentidos por/para os sujeitos.” (ORLANDI, 2010, p. 17), sendo “[...] o discurso a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. (ORLANDI, 2010, p.15). Por isso enfatizar que não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (M. Pêcheux 1975).

2.3.2 Condições de Produção, Interdiscurso e Formações Imaginárias

Orlandi, em seu livro *Análise de Discurso – princípios e procedimentos (2010)*, explica que as condições de produção “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.” (ORLANDI, 2010, p.30). A autora entende as condições de produção em um sentido estrito, o contexto real e, em sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. Portanto, o que está em jogo é a relação entre os sujeitos em determinado contexto sócio-histórico.

Outro elemento considerado por Orlandi é a memória, que relacionada ao discurso é compreendida como o interdiscurso, “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.” (ORLANDI, 2010, p.31). Também pode ser conhecido como memória discursiva,

[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2010, p.31)

A autora compreende que existindo os já-ditos, é essencial para o entendimento do funcionamento do discurso, a sua ligação com os sujeitos e a ideologia. Quanto ao interdiscurso, pode ser entendido como um emaranhado de ideias já pronunciadas, que influencia no que dizemos. O que já foi pronunciado por um sujeito em particular, apagará em sua memória, tornando-se significável nos dizeres de outro sujeito, já que, “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.” (ORLANDI, 2010, p. 32).

Foucault (1969) concebe o já-dito como sendo o próprio interdiscurso,

[...] 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.” (FOUCAULT, 2008, p.28)

Ou seja, tudo o que é falado antes, se encontra na memória discursiva ou no interdiscurso. No qual podem ser compreendidos como todo o conhecimento esquecido, que levamos conosco e nos tornam sujeitos. É a partir do interdiscurso que as palavras pronunciadas fazem sentido, mas “Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido.” (ORLANDI, 2010, p.33). Todos esses sentidos passam por outros ditos, outros discursos, outras, vozes, outros sujeitos, outros tempos, carregados sempre por um significado ideológico ou pela própria ideologia.

Entre todo o já-dito e o que se está dizendo, há relações que podem ser entendidas como a relação entre interdiscurso e intradiscurso, concomitantemente com a diferença “[...] entre a constituição do sujeito e a formulação.” (ORLANDI, 2010, p. 32), já que toda formulação é produzida pela ligação que temos com o interdiscurso. Dito isto, entende-se que

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2010, p. 33)

Orlandi enfatiza ainda que “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2010, p.32), pois todo o dizível é influenciado pela memória discursiva. Ao falarmos, nos prendemos a certas redes de sentidos, no entanto, não compreendemos como fazê-lo, sendo a ideologia e o inconsciente responsável pelas significações. Por isso que, as ações são determinadas “[...] por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia.” (ORLANDI, 2010, p.34)

Para Orlandi, as condições de produção que compõem os discursos instituem-se através de alguns fatores, o descrito aqui será a relação de sentidos. Entende-se essa relação de sentidos como, a ligação de um discurso com outro, visto que “[...] os sentidos resultam das relações: um discurso aponta para outros que os sustentam, assim como para dizeres futuros.”. Assim sendo, todo discurso dito está conectado ao já dito e o que ainda está por ser dito, “Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso.” (ORLANDI, 2010, p.39).

Quando um sujeito profere um discurso, o local de onde ele fala é composto do que ele diz, dessa forma o funcionamento do discurso assenta-se no que Orlandi chama de formações imaginárias. Essas formações criam imagens de sujeitos e do objeto do discurso em uma dada circunstância sócio-histórica, ou seja, “[...] é todo um jogo imaginário que preside a troca de

palavras”. (ORLANDI, 2010, p.40). Portanto, pode-se afirmar que as formações imaginárias são as imagens que o indivíduo constrói de si mesmo, dos outros e dos objetos do discurso. Igualmente há também as imagens que o falante pensa que seu destinatário possui dele, e as imagens que o falante acha que seu destinatário possui do objeto do discurso. Esses elementos correlacionados produzem as formações imaginárias, de forma inconsciente nos discursos.

2.3.3 Paráfrase e Polissemia

Quando se estuda a linguagem é imprescindível não pensar nos processos parafrásticos e processos polissêmicos do discurso. Para Orlandi, os processos parafrásticos “[...] são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.”, logo, a paráfrase é tudo o que já foi dito antes, uma repetição de um discurso já pronunciado. No entanto, cada sujeito ao pronunciar seu discurso demonstra o mesmo de forma diferente, já que ao ser proferido “Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado.” Já nos processos polissêmicos, “[...] o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significações.” (ORLANDI, 2010, p.36). Portanto, uma significação diferente do mesmo objeto.

Toda vez que o sujeito fala, ele retoma um emaranhado de sentidos, ou seja, são as palavras já ditas, que de acordo com Orlandi, “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o que tem a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.” (idem, p.36).

Ao considerar a língua em seu contexto sócio-histórico e sendo passível de mudanças, segundo Orlandi, nem sujeito, nem sentido e discurso estão prontos e acabados, “Eles estão sempre se fazendo havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.” (ORLANDI, 2010, p.37), por isso que os sentidos e os sujeitos mudam, podendo ter outro significado. Dessa forma, há um embate simbólico e político no que já foi dito e no que ainda está por vir, já que “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos.” (ORLANDI, 2010, p.38).

2.3.4 Ideologia

Pensar em ideologia, deve se ter claro pelo menos duas concepções diferentes, pois é a partir do que se compreende, que determinará as várias maneiras de se entender a relação linguagem e ideologia. A seguir, serão discorridas essas duas maneiras.

A primeira concepção destacada aqui é de base marxista e concebem a ideologia a partir do que Chauí ressalta, é “[...] o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia.” (CHAUI, 2001, p.26). Ou seja, a ideologia passa a ser um “[...] instrumento de classe porque a classe faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos.” (CHAUI, 1980 apud BRANDÃO, 1997, p.21). É a predominância da ideia de um, por todos.

Segundo Brandão (1997):

De um lado, temos uma concepção de ideologia geralmente ligada à tradição marxista, que apresenta o fenômeno ideologia de maneira mais restrita e particular, entendendo-o como o mecanismo que leva ao escamoteamento da realidade social, apagando as contradições que lhe são inerentes. Consequentemente, preconiza a existência de *um* discurso ideológico que, utilizando-se de várias manobras, serve para legitimar o poder de uma classe ou grupo social. (BRANDÃO, 1997, p. 30).

De outro lado, tem-se a concepção de ideologia baseada nos ideais de Althusser (2003), uma compreensão mais ampla que a primeira. Para esse autor, a ideologia dá-se na relação entre o homem e o mundo, em suas condições concretas de existência e em determinada circunstância histórica. O ser humano se torna produto das interações sociais, na qual a ideologia já está imbrincada. Dessa maneira, ideologia e linguagem estão “[...] estreitamente vinculadas e mutuamente necessárias [...]” (BRANDÃO, 1997, p.30). Sendo assim, Althusser, esclarece que,

[...] a ideologia não é um ato de pensamento solitário do “indivíduo”, mas uma relação social que tem por objeto representações; e, além disso, que o objeto da representação não é a materialidade dos homens e da natureza, mas sim as relações sociais “reais”, isto é, as relações práticas que põem em relação os homens entre si e com a natureza. (ALTHUSSER, 2003, p.41).

É a partir das relações sociais, que a ideologia fornece evidências para compreender o que o sujeito realmente diz em seu discurso, ocultando-se assim, através da linguagem, o real sentido da palavra. Para Bakhtin/Volochinov (1981), as palavras levam consigo significados ideológicos, já que “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 41). Sendo assim, o sujeito não se comporta através de um propósito intencional, mas sim por meio de uma ideologia, sendo que essa constituição do sujeito se dá no e pelo discurso.

Orlandi, em seu livro *Análise de Discurso* (2010), concebe que a ideologia tem por objetivo “[...] produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.” (ORLANDI, 2010, p.46). Visto que, por evidência, entende-se que o sujeito estivesse sempre lá, mas a real é que, constituem-se como sujeitos por meio dos efeitos produzidos pela ideologia. “São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas.” (idem, p.47). Nesse sentido, para o autor, a ideologia não deve ser vista como um emaranhado de representações ou ocultação da realidade pois não existe realidade sem ideologia. Para que haja sentido é imprescindível a relação do sujeito com a língua e com a história.

Faz-se de fundamental importância destacar aqui como se dão as evidências, que para Orlandi, se desenvolvem através dos esquecimentos. Segundo Pêcheux há duas formas de esquecimento no discurso. De acordo com Orlandi, o esquecimento número 2 é da ordem da enunciação, ou seja, há uma ilusão que faz o sujeito pensar que existe uma ligação direta entre o pensamento, a linguagem e a realidade de mundo. Dessa maneira, “[...] o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras [...]” (ORLANDI, 2010, p.35).

Já o esquecimento número 1 está relacionado com um esquecimento ideológico, do inconsciente. Produz no sujeito uma impressão do que, o que fala e o sentido em que fala é de sua responsabilidade, ou seja, o sujeito fala apenas o que quer, como se tivesse a consciência de selecionar as palavras durante sua enunciação. Por isso que “Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. [...] embora, se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós.” (ORLANDI, 2010, p.35).

Portanto, para a *Análise de Discurso*, a ideologia deve ser compreendida como “[...] a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.” (ORLANDI, 2010, p.46). Sendo assim,

A ideologia, por sua vez, nesse modo de conceber, não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. (ORLANDI, 2010, p. 48).

2.3.5 Formação Discursiva

Toda relação ideológica e todo discurso fazem parte de uma formação discursiva (FD), a partir da FD é possível “[...] compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação

com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.” (ORLANDI, 2010, p.43).

Orlandi ressalta que, “[...] para ter sentido, qualquer sequência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada.” (ORLANDI, 1987, p.26). Foucault (1969) entende as formações discursivas como um emaranhado de enunciados, pronunciados em um determinado discurso, que possuem um semelhante sistema de dispersões e correlações. Nesse sentido, Foucault (1969) afirma que,

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Para o autor, “[...] as regras de formação são condições de existência em uma dada repartição discursiva.” (FOUCAULT, 2008, p.43), ou seja, a existência de todo discurso decorre de uma formação discursiva e de uma formação ideológica.

Partindo da ideia de que todo discurso é carregado de elementos sociais, históricos, culturais e ideológicos, sendo esses, os que influenciam, caracterizam e formam a consciência do sujeito, todo discurso possui um significado ideológico pré-estabelecido. A partir do exposto, para Pêcheux, FD é “[...] aquilo que, numa determinada formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada [...] determina o que é que pode ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Como todo discurso sofre influências sociais e históricas, “[...] a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam.” (FOUCAULT, 2008, p. 37). Isto é, dependendo o tempo e o espaço em que foi pronunciado terá uma carga ideológica. De acordo com Orlandi, “O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro.” (ORLANDI, 2010, p.43).

Para Pêcheux, as condições ideológicas se estabelecem em um determinado momento histórico e para dada formação social. Para Orlandi, “As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente.” (ORLANDI, 2010, p.43). Portanto, tudo o que é dito pelo sujeito está inscrito em uma dada formação discursiva e não em outra e, é por meio disso que o discurso se constitui em seus sentidos, sendo assim, as palavras derivam seus sentidos das formações discursivas em que estão inseridas.

3 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já exposto, a pesquisa foi desenvolvida com quatro professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino. A entrevista se deu de forma aberta, pois no decorrer do encontro fez-se necessária realizar outras questões fundamentais para obter as respostas mais próximas da visão de realidade de cada docente. Ao término das entrevistas percebeu-se que o fator idade, formação acadêmica e experiência não são os elementos primordiais na caracterização da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa. Para facilitar, denominar-se-á os professores em: P1, P2, P3 e P4.

Essa seção dividiu-se de forma que primeiro abordou-se uma discussão acerca da concepção de língua desses docentes, para tanto fez-se mister formular algumas questões voltadas ao ensino de LP, as quais foram fundamentais para a compreensão das concepções de língua e linguagem dos professores na sua prática pedagógica. As questões formuladas foram: Como você vê o ensino de Língua Portuguesa para já falantes?; Como você avalia o comportamento linguístico oral e escrito dos alunos? Como você se porta em relação a esse comportamento?; Como você trabalha a variação linguística?; Se algum aluno vem e pergunta para você: “Qual é a forma correta de se escrever aqui?”, como por exemplo: “A gente joga, ou nós jogamos”, qual é a sua resposta para o aluno?, entre outras que no decorrer da entrevista fez-se necessárias.

No segundo tópico analisou-se como está sendo visto o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e como a concepção do professor determina sua prática pedagógica em sala de aula. Posto isto, fez-se imprescindível fazer algumas perguntas: Você deve conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e os Documentos Curriculares Estaduais - DCE, qual é a sua interpretação ou seu entendimento quanto a esses documentos?; Como você vê o ensino de Língua Portuguesa para já falantes?; Na sua visão, qual é o conteúdo que você mais gosta de passar? Por quê?; Qual o conteúdo que você considera o mais chato? Por quê?; Como você vê o ensino de gramática? Qual sua finalidade?; entre outras que também fez-se indispensável fazer.

Para estabelecer e compreender a concepção de língua desses professores utilizou-se da Análise de Discurso (AD) de linha francesa. De acordo com a AD o discurso deve ser concebido como uma produção de sentidos, na qual língua e ideologia devem ser compreendidas a partir da própria relação desses dois elementos, igualmente sujeito e contexto sócio-histórico. Nesse trabalho pode-se entender, como contexto imediato, foi criar

uma situação – entrevista, para que os professores expusessem sua concepção de língua e ensino as quais estariam no contexto amplo ou memória discursiva. Por meio da concepção encontrada, examinou-se a ideologia e o interdiscurso desses professores.

3.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM

As principais vertentes de concepção de língua encontradas no discurso desses professores são a estruturalista e a interacionista. A corrente estruturalista tem como principal concepção a língua como um sistema pronto para ser usado pelo grupo social, dessa maneira, ela é fixa e não pode ser modificada pelo falante. Já a corrente sociointeracionista tem como centro a concepção de língua como um fenômeno da interação social entre os sujeitos, dessa forma ela é heterogênea, instável e exposta às modificações.

Os documentos oficiais de ensino que regem a educação básica são os Parâmetros Curriculares do Paraná – PCN e os Documentos Curriculares Estaduais, que tem como primordial no ensino de Língua Portuguesa (LP) um estudo voltado à concepção sociointeracionista de língua. Nesse sentido, faz-se fundamental o professor de LP compreender a língua como a maneira que o sujeito produz linguagem de acordo com seu contexto sócio histórico, pois é nessa interação por meio da linguagem que o homem se constitui.

Para isso, as DCE (2008) propõem que,

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos) (PARANÁ, 2008 p. 50).

Nesse viés, outros autores renomados no ensino de língua materna também concebem a língua nessa perspectiva sociointeracionista. Marcuschi (2008) e Antunes (2003) compreendem que a língua se constrói no decorrer da história, por meio da interação verbal nos diferentes contextos comunicativos.

Ademais, quanto a AD faz-se imprescindível destacar o que aborda Foucault (1969) sobre enunciado. Para o autor, um enunciado só é válido quando está ligado a uma situação real de existência, dessa maneira, entende-se que os enunciados produzidos por esses professores se realizaram de forma que suas respostas fossem as mais próximas a sua visão de realidade. Para isso, as perguntas voltaram ao mesmo tempo ao ensino de Língua Portuguesa

e a prática pedagógica para que esses professores expusessem aquilo que realmente pensam e fazem.

Sendo assim, os enunciados desses professores devem estar relacionados tanto a situações que o originam, como também as consequências por eles provocadas, além de possuírem uma ligação com os enunciados que os precedem e que os seguem. É a partir desse elo entre os enunciados que pode ser elencado a ideologia, as condições de produção, os ditos, os não ditos, os jamais ditos, o interdiscurso, a memória discursiva, a paráfrase e a polissemia dos discursos.

Ao pensar língua e linguagem com base em Bakhtin, faz-se necessário relacioná-las ao elemento ideologia. Verifica-se que os enunciados de P1 e P4 encontram-se em uma mesma formação discursiva, igualmente os enunciados de P2 e P3 se encontram em outra formação discursiva, já que esses enunciados instituem-se a partir das mesmas formações ideológicas. A partir das condições de existência é possível compreender o processo de significação e sua relação com a ideologia, pois como afirma Bakhtin (1999), todo enunciado organiza-se a partir do contexto ideológico em que está inserido.

Nesse trabalho, considerou-se dois tipos de ideologia, a abordada por Chauí e a compreendida por Althusser. Chauí relaciona ideologia à uma forma de dominação de uma classe mais favorecida por uma classe menos favorecida, ou seja, um instrumento de poder. Já para Althusser, ideologia é a forma de representação e significação de um grupo sobre os outros, não sendo considerado um pensamento individual do sujeito, e sim numa relação social entre os sujeitos.

Para análise, dividir-se-á as duas concepções encontradas em dois subtópicos que seguem abaixo.

3.1.1 Língua numa concepção tradicional

Em análise às perguntas respondidas pelos professores, observou-se que dois deles se utilizam de uma concepção de língua e linguagem mais pautada no tradicional, pois na maior parte de suas respostas é notado que compreendem a língua como um sistema homogêneo, pois há apenas uma forma fixa e invariável de língua, a língua considerada padrão, já que a variação é julgada como errada, ao contrário do que se aborda nos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa.

Para constatar como a concepção de língua reflete o discurso do professor, levando em conta a ideologia abordada nos documentos oficiais de ensino, foi necessário questioná-los quanto ao comportamento linguístico oral e escrito dos seus alunos, como se portam em relação a esse comportamento e se algum aluno vem e pergunta para você: “Qual é a forma correta de se escrever aqui?”, como por exemplo: “A gente joga, ou nós jogamos”, qual é a sua resposta para o aluno.

Por meio das respostas obtidas percebe-se que a ideologia encontrada é a de base marxista, abordada por Chauí, pois esses professores compreendem que as suas ideias devem ser a ideia de todos, ou seja, consideram como certo a norma padrão, não contemplando a variação linguística, já que, P1 julga um equívoco as características linguísticas de cada um, ou é certo ou é errado, apagando qualquer incoerência inerente ao discurso. E para P4 também é um instrumento de poder, visto que, para ele, a sociedade lá fora cobrará. Portanto, para que você não seja excluído dessa sociedade, você tem que seguir os moldes ditados por ela.

Segue abaixo algumas argumentações exploradas:

P1: “...tá difícil o comportamento linguístico deles né, porque a fala tá bem assim, **cada um fala do jeito que quer...**”

P1: “eu colocaria que é nós jogamos né, porque a gente joga é uma coisa muito, de repente **até oralmente dá pra gente falá**, agora como que a gente vai falá, a gente joga no escrito, e eu mostro a diferença, o que é o certo [...] achá que tá certo e errado, mostrando, **sempre mostrando pra eles o que é o certo e o que é o errado e não deixo de dizer que tá errado**”

P4: “...você **tem que falar dessa forma** porque é a norma padrão da língua portuguesa, **é o que ela ensina** [...] então por isso que nós temos que falar a norma padrão, **porque na sociedade vai cobrá a norma padrão, não tem como.**”

P4: “Nós jogamos né, porque novamente entra **na norma padrão da língua portuguesa**, a gente joga...”

Nos discursos desses professores localiza-se o que Foucault concebe como o já-dito, isto é, não consiste apenas numa frase já pronunciada por outro, mas sim um jamais-dito ou um não-dito. P1 ao afirmar que *cada um fala do jeito que quer*, o não-dito constatado em seu discurso sugere um preconceito linguístico uma vez que, para esse professor há apenas uma forma certa de se falar e escrever, ou seja, a norma-padrão da língua portuguesa.

Outrossim, retoma essa ideia em sua próxima resposta, e ao declarar que *até oralmente poderia ser considerado correto*, ele tenta amenizar esse seu preconceito retomando a sua

memória discursiva, ou seja, toda a memória esquecida que leva consigo e torna-o sujeito. Ao alegar isso, alguém em algum outro lugar já fez esse pronunciamento, no entanto, mesmo o sujeito não tendo mais acesso a esse conhecimento, os sentidos falam por ele. Dessa forma, torna esse seu dizer possível, já que todo o dizível é influenciado pela memória discursiva. Entretanto, sua opinião continua a mesma.

Nas falas do entrevistado 4 percebe-se ainda que ele recorre a sua memória discursiva, ou seja, um emaranhado de ideias já ditas, pois enfatiza que a sociedade solicita essa forma de dizer, e se concebe isso, alguém em outro lugar já pronunciou esse discurso antes que agora constitui em sua fala. Ao destacar que *você tem que falar dessa forma [...] é o que a língua portuguesa ensina*, compreende-se que o não-dito desse seu discurso é o fato de que o ensino hoje deve estar voltado apenas para uso da língua padrão, não considerando as variedades linguísticas.

Ademais, o não-dito, isto é, os sentidos construídos ao longo da história, deparado em seu discurso repercute em sua prática pedagógica, pois P4 segue o que acha que a sociedade considera o correto, dessa forma, é influenciado pelo grupo. Essa forma de influência também pode ser compreendida como a ideologia abordada por Althusser, pois é nas relações práticas e em suas condições concretas de existência, mediada pela ideologia, que P4 se institui como sujeito.

Para esses dois professores, a produção de seus enunciados faz parte de um processo parafrástico, já que em seus dizeres recorrem a memória discursiva e reproduzem o que já foi dito antes. P1 e P4 repetem o mesmo discurso tradicionalista, cada qual elaborando seu próprio enunciado, mas com o mesmo significado.

Como já exposto em outra seção, a concepção de língua e linguagem compreendida pelo professor reflete em sua prática pedagógica, dessa forma, a ideologia e os não ditos encontrados estão atrelados diretamente a concepção concebida, que no caso desses docentes, é a concepção tradicional de língua e ensino. O interdiscurso desses professores é constituído por essa concepção tradicional.

O interdiscurso atrelado a esses docentes pode ser o que destaca Travaglia, “[...] presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Sendo assim, para esses docentes, o falar e escrever bem é saber utilizar apenas a norma padrão da língua portuguesa em todos os contextos sociais.

Ademais, percebe-se que esses professores entendem a língua como um processo social em que se produz linguagem, ou seja, apenas como um conjunto de convenções indispensáveis adotadas pelo grupo social durante o exercício dessa produção de linguagem. (SAUSSURE, 2006). Portanto, nesse sentido a compreensão de língua está apenas relacionado com o objetivo de se falar bem e escrever bem para passar em um vestibular ou em um concurso, ou seja, uma forma de contrato estável de uma sociedade, esquecendo a real significação e compreensão da língua.

Ainda em relação aos temas das perguntas anteriores, P1 e P4 afirmam que:

P1: “...coloco no quadro e digo, olha, vamos supor que se fosse um concurso, se eu escrevesse dessa forma ou dessa outra forma, **qual a forma mais que a gente tentaria conseguir alguma coisa**, até pra conseguir alguma coisa, que forma vocês acham que **a gente conseguiria**, ai mostrando **pra eles pra que eles possam vê a diferença** e que a forma correta é a forma que eles chegariam ao objetivo do que eles querem.”

P4: “...numa entrevista de trabalho, ele **vai perde ponto se ele falá errado** né, até lá na própria sociedade, a sociedade vai cobrá dele.”

P4: “...Então lá, se eu coloca uma frase conjugando o verbo errado, é claro que lá numa redação, **não é que você vai zera na redação**, mas você vai perde ponto na redação, então a gramática eu acho muito importante pra escreve um texto né, porque que nem eu falei, se você conjuga o verbo errado, você vai **perde uma pontuação...**”

A ideologia encontrada no dizer de P1 expõe a visão dominante, pois novamente ela compreende a língua padrão como um instrumento de poder, já que quem fala e escreve certo vai conseguir algo almejado na vida, como se a língua fosse apenas esse instrumento de poder e somente ao utilizá-la de forma correta, você consegue alcançar um objetivo. Já para P4, além dessa ideologia de base marxista como já citado anteriormente, como as falsas ideias de real como o próprio real, observa-se também uma ideologia voltada para os ideais de Althusser, uma vez que leva em conta o que pensa a sociedade, ou seja, não é um pensamento solitário seu, mas sim um produto das interações sociais, portanto, tem como objeto as representações sociais.

Ao sustentar a ideia de que há apenas uma maneira correta de se *conseguir alguma coisa*, P1 retoma a sua memória discursiva como se alguém já tivesse dito isso antes. Dessa forma, recupera essa ideia produzindo um novo sentido, por meio do não-dito compreende-se que a única forma de você ser alguém na vida é você aprender, falar e escrever somente a

norma padrão da língua portuguesa. Para Orlandi (2010), esse seu discurso só é possível, devido ao interdiscurso já construído antes.

No enunciado de P1 citado acima, entende-se que quando fala *tentaria conseguir alguma coisa*, o não-dito observado revela que esse alguma coisa reporta-se a ser um bom profissional e você só consegue isso se você falar e escrever utilizando a norma padrão da língua portuguesa. No momento em que declara, *até pra conseguir algo na vida*, aparenta-se que tenta suavizar o seu discurso tradicional de língua. E quando diz *pra que eles possam vê a diferença*, o não-dito expõe que P1 compreende haver uma diferença, mas que essa diferença seria apenas a de que, usando a língua padrão você alcançaria seu objetivo, não usando você não alcançaria.

Quando P4 alega com tanta certeza que *vai perde ponto se ele fala errado*, retoma a sua memória discursiva, pois provavelmente a sociedade dita essa forma de agir. E ao usar o termo *se*, parece que tenta amenizar essa sua ideia não querendo dizer que eles necessariamente falem errado, mas se caso falarem, perderão ponto. Na sua próxima resposta, esse *perder pontuação* também é adotado, o não-dito encontrado é novamente esse de que se não falar a norma padrão você não conseguirá ser bem sucedido em sua vida. Esse sentido concebido construiu-se durante a história e que P4 não tem mais acesso, mas que falam por ele, tornando sua fala possível.

Novamente a ideologia e os não-ditos localizados concebem uma concepção estruturalista. O interdiscurso desses professores é o que aborda Marcuschi (2008), P1 e P4 entendem a língua com suas particularidades autônomas e como um sistema de signos, no qual esquecem a real significação e compreensão de língua.

Embora P1 e P4 em outras respostas tenham mostrado se preocuparem em partir da realidade dos alunos, ou de acontecimentos do dia a dia para compor suas aulas, não significa que esses professores têm uma concepção de língua e linguagem voltada ao suporte sociointeracionista. Eles almejam partir da realidade dos alunos, mas estão esquecendo de onde seu aluno veio, seu grupo familiar, sua cultura, entre outros elementos fundamentais, já que, “Ninguém pode, pois, reduzir a linguagem à questão menor de *falar certo*, de *falar sem erro*.” (ANTUNES, 2009, p.22). Esses professores estão esquecendo que “[...] a linguagem se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura.” (ANTUNES, 2009, p. 36).

Ao serem indagados como trabalham a variação linguística, obtêm-se como resultado as afirmações abaixo:

P1: “na nossa região, o r é muito forte, então o caRinho de carro né, **eles falam muito errado**... porque eles não podem, porque a mãe, porque ela vem de origem italiana, ela fala de jeito errado e a gente achá que aquilo é da origem italiana que eles podem tá falando daquele jeito...”

P4: “...então eles **têm uma fala diferenciada**, mas o que a gente tem que fazê, temos que **transforma essa língua**, a escrita e a fala na norma padrão da língua portuguesa...”

P4: “...então eu penso assim, que se tem a variação linguística no caso da escrita e da fala de uma região pra outra, **a gente sempre fala que não está errado**, porque se na tua região fala aipim e na outra mandioca, não está errado, **só se eu fala mardioca, só se eu fala a palavra errada**, daí sim tá errado, **mas daí eu acho que essas variações, eu acredito que não esteja errado**...”

Seguindo a premissa de que o homem significa o seu dizer através do discurso, na fala acima de P1 observa-se que ao afirmar *eles falam muito errado*, o não-dito localizado em seu discurso refere-se ao fato de que para ele não há variações linguísticas e muito menos influência de outras culturas na maneira de falar do sujeito, além de que, em seu dizer nota-se um preconceito linguístico muito arraigado. Ao retomar sua memória discursiva, a atuação do interdiscurso considera essa a sua opinião em relação à maneira de uma pessoa falar, pois se a variação não deve ser levada em conta, quer dizer que esse entendimento já foi proferido e aceito antes, agindo no discurso desse professor.

Quanto a P4, ao expor que os alunos *têm uma fala diferenciada*, o não-dito identificado em seu discurso pauta-se no fato de que esse professor sabe que há variações linguísticas e, ao mesmo tempo tenta amenizar a sua opinião de que o correto é apenas a norma padrão da língua portuguesa. Quando afirma que, tem que *transforma essa língua [...] na norma padrão da língua portuguesa*, P4 concebe que muitos erros estão acontecendo e que precisam ser superados e corrigidos.

Em sua última fala, verifica-se que a entrevistada P4 se encontra em um embate ideológico, pois percebe que há uma variação linguística entre as regiões quanto as diferentes maneiras de se recorrer ao mesmo objeto, no entanto, se a pessoa possui uma variação que não seja ligada ao regionalismo, essa é considerada erro por ela. Dessa maneira, compreende-se que esse professor enfrenta uma luta ideológica acerca de suas representações de linguagem, ao mesmo tempo em que busca a preservação de uma ideia, ela tenta romper com essa mesma significação, pois afirma que *a gente sempre fala que não está errado [...], só se eu fala mardioca, daí sim tá errado, mas daí eu acho que essas variações, eu acredito que não esteja errado*, ao recorrer a sua memória discursiva e aos já-ditos, uma hora declara uma

coisa, outra hora, alega outra, se contradizendo em seu discurso, o que resulta nesse embate ideológico.

Portanto, esses dois professores pertencem a mesma formação discursiva (FD), visto que é a partir da FD que compreende-se o processo de produção de sentidos do discurso desses docentes. Dessa forma, depreende-se que nos enunciados de P1 e P4, pronunciam o mesmo discurso tradicionalista. Para esses professores, esses dizeres fazem sentido devido a ideologia em que estão inseridos, portanto, pertencem a essa FD pois seguem sempre uma mesma linha, um mesmo pensamento, uma mesma ideologia.

3.1.2 Língua numa concepção sociointeracionista

Já os outros dois professores se embasam em uma concepção sociointerativa, ao retornarem a memória discursiva e as formações imaginárias concebem a língua como um produto sociohistórico, uma língua dinâmica, variável, heterogênea e em contínuas transformações. Nesse viés, ressalta-se que “[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1999, p.127). Além de que, para esses docentes, a linguagem institui-se como um conjunto de práticas socioculturais.

Ao serem questionados de como trabalham a variação linguística e se algum aluno vem e pergunta para o docente: “Qual é a forma correta de se escrever aqui?”, como por exemplo: “A gente joga, ou nós jogamos”, qual é a sua resposta para o aluno, os professores responderam que:

P2: “... eu gosto sempre de despertar neles pro seguinte: **‘o português, existe só um português? Esse que é falado aqui é um português que é falado no nordeste, ou lá no extremo sul é outro português?’**. Começo a despertar eles pra isso, **apesar de toda a variedade existente, falamos a mesma língua...**”

P3: “**Sem pré-conceitos, me porto sem pré-conceitos.** A questão de falar certo e errado é **complicado, eu respeito** e peço que os colegas respeitem também, porque, se não, **nós caímos naquilo que só é certo, a linguagem padrão**, e não é, eu falo mais em adequação vocabular né, mais nesse sentido.”

Ao relacionar o discurso acima ao contexto ideológico em que está inserido, observa-se que pertencem à ideologia discutida por Althusser, pois compreendem que o português falado por todos, deriva da relação entre o homem e o meio em que está envolvido, já que o

ser humano se torna o produto das interações sociais. Quando P2 destaca, *apesar de toda a variedade falamos a mesma língua*, nota-se que para ele esse pensamento deve ser compreendido a partir de uma relação social por meio de suas representações, e não a partir de um pensamento individual e solitário. Para P3, ao declarar que *a língua é dinâmica, ela se modifica*, também concebe a ideologia em suas relações sociais reais, pois a língua se transforma através dessas relações.

P2 ao questionar os alunos sobre *‘o português, existe só um português? Esse que é falado aqui é um português que é falado no nordeste, ou lá no extremo sul é outro português?’*, observa-se o que Orlandi chama de polissemia, uma ruptura dos processos de significações, pois P4 quebra com o que até então se contemplava como correto quanto à forma estável e invariável de língua. Para esse docente a língua é a mesma, mas ela varia de acordo com seu contexto. Em seu discurso observa-se ainda a retomada de sua memória discursiva – o interdiscurso, isto é, o que já foi falado antes em outro lugar independentemente, já que P2 fala isso pois em sua formação acadêmica foi influenciada por esses dizeres.

Na fala de P3 também encontra-se o elemento polissemia, pois ao alegar que trabalha a variação linguística *sem pré-conceitos, me porto sem pré-conceitos [...] eu falo mais em adequação vocabular*, faz uma ruptura das ideias já ditas antes, uma ruptura do discurso tradicional, pois para ele, não há certo ou errado e sim adequado ou não adequado. Ao ressaltar que se porta sem pré-conceitos o jamais-dito encontrado em seu discurso refere-se aos preconceitos que outros têm e que P3 tenta se portar sem.

No entanto, nessa mesma fala observa-se também uma forma de paráfrase, ao afirmar *A questão de falar certo e errado é complicado, eu respeito*, a entrevistada retoma termos concebidos por quem mantêm uma concepção tradicional de língua, e ao completar a sua fala com *eu respeito*, parece que tenta apenas minimizar o peso do certo e do errado de seu discurso. Quando alega que respeita, questiona-se se no lugar de *eu respeito*, poderia ter falado *eu aceito*, dessa forma, o não-dito detectado pode se referir à tentativa de amenizar seu discurso. Ao falar que *nós caímos naquilo que só é certo a linguagem padrão*, o não-dito localizado em seu discurso mostra que a linguagem padrão ainda é considerada a única certa por muitos.

Evidencia-se que ao retornarem a memória discursiva, esses professores consideram a interação verbal o alicerce da realidade primordial da língua, pois enfatizam a interação entre os sujeitos, principalmente sem pré-conceitos. Ademais, não contemplam a interação verbal

apenas aquela realizada face a face, compreendem essa interação em diferentes situações comunicativas, englobando todo o tipo de relações, culturais, sociais e etc. Portanto, em seu interdiscurso apreendem que a língua se estabelece social e historicamente por meio dos sujeitos que produzem a linguagem, além de que a língua se constrói através dessa interação verbal em diferentes situações comunicativas e historicamente situadas.

Outro fator encontrado no discurso desses professores e influenciado pelo interdiscurso é que percebem o sujeito de acordo com o contexto em que está inserido, pois cada um leva consigo suas experiências de vida, sua cultura. Nesse sentido, a língua pode ser entendida através da sua representação como sujeito ideológico de um contexto social já estabelecido. Em vista disso, entende-se que P2 e P3 condizem a uma mesma formação discursiva, já que seus dizeres representam uma mesma formação ideológica. Em sua formação discursiva, compreendem o que ressalta Bakhtin (2002, p.124), “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes”.

3.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao constatar que a concepção de língua dos professores abordados acima, dois de base estruturalista e dois de sociointeracionista, busca-se analisar o discurso dos docentes acerca de suas práticas de ensino, visto que, dependendo a concepção de língua, o professor terá um encaminhamento teórico metodológico em sala de aula. Já que, “[...] o quê e como ensinamos e avaliamos estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe.” (ANTUNES, 2009, p. 219).

Ao afirmar que a comunicação acontece por meio de enunciados, nos quais o sujeito é capaz de transmitir experiências, informações e sentimentos, nos discursos de P1 e P4 percebe-se que não consideram o enunciado como o elo da comunicação verbal, pois mostram que a prática e a gramática estão muito distantes, portanto, fazem um estudo isolado do texto, sem salientar elementos essenciais necessários quando se ensina língua materna. Posto isto, compreende-se que esses professores utilizam o texto apenas para uma abordagem descontextualizada de gramática e não para refletir sobre o uso da língua em uma situação real de comunicação.

3.2.1 A prática numa concepção tradicional

Entre as muitas respostas obtidas que mostram a concepção de língua desses professores, as argumentações abaixo contemplam como a concepção de língua reflete no planejamento pedagógico desse professor. Para obter essas réplicas foram feitas tais perguntas: Você considera os documento oficiais de ensino como práticos ou um pouco utópicos?, Na sua visão, qual o conteúdo que você mais gosta de trabalhar? Por quê? E qual o conteúdo que você considera o mais chato? Por quê?.

P1: “Entre a prática e a gramática fica longe né...”

P1: “Eu gosto muito de trabalhar a gramática, gosto muito da gramática porque eu acho que **a gramática continua sendo o principal no português, não só a gramática mas...** eles me chamam muito de **gramatiquera** né, mas eu acho que **a gramática é o todo pra você...**”

P4: “... **eu ainda não achei um jeito de ensinar gramática que leve eles a pensa na gramática** [...] a gramática eu ainda não achei um jeito, eu já tentei fazer paródias, assim, o que que é um verbo, como se conjuga o verbo e ai faz uma música de uma paródia, mas ainda não consegui achar um jeito legal...”

Nos discursos acima identifica-se vários não-ditos e vários jamais-ditos que são influenciados pela memória discursiva e pelo interdiscurso do sujeito. Na primeira fala de P1, ao afirmar *Entre prática e a gramática fica longe né*, se pensar o discurso como o efeito de sentidos entre interlocutores que se realiza durante a prática, não tem como esse docente dizer que a prática e a gramática ficam longe, pois ao criar sentidos, as duas devem ser vistas conjuntamente, portanto, o não-dito encontrado é que para P1 a gramática não condiz com a prática. Além de que, para esse docente, no dia a dia os alunos não usam a gramática tradicional no decorrer de sua prática, mas se o professor acha importante ensinar, quer dizer que na prática teria que ser usada, mas que seus alunos não a usam.

Em sua próxima fala, P1 diz que *a gramática continua sendo o principal no português, não só a gramática mas...*, ao dizer que a gramática é o principal retoma a sua memória discursiva, ou seja, as ideias já esquecidas que levam consigo. Para esse professor, o que importa é o falar e o escrever bem e essa compreensão já foi muito utilizada pelos gramáticos tradicionais. Dessa maneira, o interdiscurso, ou seja, as ideias que constituem o dizer, é realmente o que rege as gramáticas tradicionais. Quando fala *a gramática é o todo pra você*, o não-dito identificado nesse discurso é que considera a gramática o essencial para vida de um sujeito, esquecendo outros elementos que influenciam na formação de um aluno, como

por exemplo a participação ativa dele em sala, o contexto em que está inserido, entre outras coisas.

Quando P1 usa o *mas*, o entrevistado até tenta amenizar essa sua concepção tradicional, no entanto, prossegue enfatizando que os outros conhecem-na por *gramatiqueira*. Nesse sentido, se utiliza da paráfrase em seu discurso pois repete o dizer de outros professores. E quando alega que a gramática é o todo, também recorre à paráfrase já que repete a ideia do estudo da gramática de séculos passados. Observa-se ainda que em seus discursos é influenciada pelas formações imaginárias, pois seu discurso é ao mesmo tempo influenciado por discursos anteriores, nesse caso, o que os professores pensam dela, e os discursos posteriores os quais refletem na sua prática.

Na fala do entrevistado P4 quando ressalta que *ainda não achei um jeito de ensinar gramática que leve eles a pensa na gramática*, ao reconhecer que não achou uma maneira, o professor voltou a sua memória discursiva, pois ao afirmar isso, lembrou que seus alunos realmente não aprenderam ou não mostraram interesse nesse ensino. Pode-se assegurar que P4 ao dizer isso utilizou-se também das formações imaginárias, isto é, as imagens que o indivíduo produz de si mesmo, pois admitiu que ainda tem dúvida do que faz.

Outrossim, o não-dito pode ser que sua prática não está condizendo com o que os documentos oficiais de ensino propõem hoje, já que ainda não achou. O que parece é que P4 também não sabe como se ensina gramática hoje, ou se sabe, não faz dessa forma.

A partir dos discursos acima, observa que ao serem induzidos pela memória discursiva e pelo interdiscurso, ou seja, o que torna possível todo dizer, P1 e P4 pertencem a um tipo de formação discursiva, que para Antunes, centra-se “[...] na língua como sistema operacional, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado das suas condições de realização.” (ANTUNES, 2003, p.41).

3.2.2 A prática numa concepção sociointeracionista

As respostas abaixo partiram das perguntas: Qual a importância da língua portuguesa?, Como você vê o ensino de língua portuguesa para já falantes?, Qual conteúdo você mais gosta de passar? E qual o conteúdo que você considera o mais chato? Por quê?

P2: “Falta o aluno perceber a linguagem como primordial na vida dele, não é só aprende a lê e escreve, é aprende a se comunica, é aprende a pensa criticamente,

aprende a ser um agente no mundo, um ser social, a ser respeitado, a respeitar o outro, tudo isso a gente aprende através da linguagem...”

P3: “... **a partir do momento que você mostra a funcionalidade da gramática no texto** pro aluno, deixa de se chato pra gente ensina e deixa de se chato pra ele aprende, porque daí ele encontra sentido naquele conhecimento, **é claro que em algum outro momento você vai te que passar a regra**, isso sim, mas daí já deixou de se chato, porque a regra pela regra fica chato. Agora, **a regra numa situação real ali né, de uso da língua, ai é diferente**, o aluno não precisa.. seria a solução pra ele resolve aquele problema linguístico do texto dele.

Observa-se que os discursos acima diferem do discurso de P1 e P4, pois o interdiscurso abordado por P2 e P3 são diferentes. Como visto, esses professores consideram o enunciado o elo da comunicação, pois o interdiscurso ressalta a capacidade do sujeito em conseguir se expressar ou comunicar nas diferentes situações comunicativas, sendo a língua capaz de criar sentidos e significados, não apenas uma forma fixa e isolada do seu contexto social.

Ao analisar a fala de P2, percebe-se que quando afirma *falta o aluno percebe a linguagem como primordial na vida dele, não é só aprende a lê e escreve*, o não-dito encontrado refere-se a ideia de que muitos professores ainda estão focando apenas no aprender a ler e escrever a forma padrão da língua portuguesa, deixando de lado outros aspectos importantes. Por isso que quando P2 fala, *falta o aluno percebe*, o jamais-dito dessa sua fala remete ao fato de que esses professores não tem uma importância em relação ao criticismo do aluno, a um sujeito que pensa ativamente na sociedade. Dessa forma, contempla-se que a linguagem compreendida hoje está muito distante dos alunos devido ao fato da concepção de língua desses professores.

Ainda em seu discurso apresenta-se o elemento polissemia, já que rompe com os argumentos abordados por esses professores que possuem essa concepção estruturalista de língua, pois para P2 a linguagem tem outro tipo de significação, não mais essa de apenas o falar e escrever a norma padrão da língua portuguesa, mas sim na qual o aluno tem que ser um sujeito pensante, reflexivo e ativo no mundo em que vive, portanto, rompe com as significações até então apresentadas por P1 e P4.

Quando P3 profere que *a partir do momento que você mostra a funcionalidade da gramática no texto pro aluno, deixa de se chato pra gente ensina e deixa de se chato pra ele aprende*, os não ditos constatados em sua fala refere-se ao caso de que antigamente ao ensinar a estrutura da língua, a gramática era vista igualmente como o estruturalismo saussuriano, pois pregava apenas uma análise da língua voltada à um conjunto de regras que subjazem a

língua como sistema. Portanto, P3 percebe-se que ao estudar a gramática essa, necessariamente, deve estar voltada à sua funcionalidade, que o não-dito dessa funcionalidade seria o fato de a gramática estudada hoje estar atrelada ao uso social da língua a partir dos gêneros discursivos.

Observa-se ainda que P3 na resposta acima ao afirmar que *é claro que em algum outro momento você vai ter que passar a regra*, o professor se pauta em um processo parafrástico, pois reproduz um dizer já sedimentado. No entanto, percebe-se também um processo polissêmico, pois quando ressalta, *a regra numa situação real ali né, de uso da língua, aí é diferente*, rompe com os processos de significação até então conhecidos.

O interdiscurso observado nesses professores refere-se ao que afirma Marcuschi, “[...] Evidentemente que não se trata de ensinar o aluno a falar, mas usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.” (2008 p.55). Dessa forma, é de essencial importância relacionar o interdiscurso à formação discursiva que o professor faz parte, pois é a partir dela que o sentido do seu discurso significará. A formação discursiva que P2 e P3 fazem parte centra-se “[...] 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 e diversificadas de sua atualização”. (ANTUNES, 2003, p.41).

Posto isto, compreende-se que todo discurso é ditado pela ideologia em que está inserido, ressaltando ainda que é a ideologia que determina a formação discursiva e o interdiscurso, na qual pode ser percebido através dos enunciados pronunciados pelo sujeito. Dessa forma, a concepção de língua e linguagem do professor, mediada pela ideologia, reflete diretamente em sua prática pedagógica, tornando-a contextualizada ou não.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as falas docentes possibilitou compreender as diferentes maneiras com que esses professores significam e agem por meio da linguagem, podendo-se assim, depreender-se as bases de suas práticas pedagógicas em Língua Portuguesa. Foi possível observar também, que há divergências quanto à concepção de língua e linguagem dos professores de LP, as teorias e estudos linguísticos modernos e as diretrizes teórico-práticas dos documentos oficinas de ensino.

Em análise as respostas dos professores entrevistados, notou-se que dois deles possuem uma prática pedagógica voltada à teoria abordada nos documentos oficiais de ensino, a qual abordam uma concepção sociointeracionista de língua. No entanto, os outros dois são contrários ao prescrito nesses documentos pois na maior parte das vezes, em suas práticas, mostrou-se uma concepção mais tradicional de língua. Sendo assim, a origem dessa divergência está diretamente ligada à concepção de língua que o professor de LP apresenta. Ressalta-se assim, a importância deste trabalho de pesquisa em procurar discutir a respeito do ensino de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino, uma vez que se observa essas divergências no ensino de LP.

Seguindo esse viés, depreende-se que o discurso desses professores revela além de sua prática pedagógica, sua concepção de língua e, a ideologia em que está inserida. A partir dessas revelações, entende-se que, mesmo havendo vários estudos linguísticos que abordam uma nova concepção de língua, nos dias atuais, no ensino de LP intervenções ainda tem de ser feitas. O documento que rege o ensino de Língua Portuguesa foi criado a mais ou menos 10 anos atrás, portanto, têm aspectos que devem ser estudados para serem refeitos.

Portanto, a partir dessa pesquisa, possibilitou constatar também que o ensino de LP ainda precisa de mudanças. Pois se há tempos atrás, professores que seguiam uma concepção tradicional possuíam um ensino com resultados positivos, quer dizer que essa concepção tradicional tem suas vantagens. Portanto, uma alternativa seria fazer um estudo na qual englobe elementos positivos das duas concepções de língua que há, acontecendo uma flexibilização entre elas. Dessa forma, ao serem estudadas conjuntamente pode ser que se alcance um ensino de maior qualidade em Língua Portuguesa.

Foi possível evidenciar ainda que a formação acadêmica e a ideologia têm forte influência na prática pedagógica dos professores, já que em sala de aula, seguem o que aprenderam e foram inspirados durante sua formação. Dessa forma, através da análise do discurso de professores de Língua Portuguesa tentou-se observar o que realmente fazem em

sua prática pedagógica. No entanto, faz-se necessário ressaltar que a maior dificuldade foi realmente essa, de que esses professores expusessem de fato o que pensam e fazem em sala de aula, pois como não foi possível observar suas aulas, foi apenas a partir do discurso deles que realizou-se essa pesquisa e chegou a essas conclusões.

Ao final da pesquisa, compreende-se que há um embate discursivo e ideológico entre as práticas pedagógicas de professores de LP, já que é a ideologia que influencia o discurso do sujeito. Portanto, embora se fale bastante em uma nova concepção de língua, a ideologia é mais forte, o que resulta nessas diferentes concepções.

Dessa forma, fica-se em aberto alguns questionamentos: Como a ideologia interfere na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa? Será que os professores estão buscando se atualizar em suas práticas pedagógicas? Será que eles realmente pensam que essa mudança é a melhor forma? E será que os documentos oficiais de ensino estão realmente atualizados?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro. Editora Martins Fontes, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ªed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, Maria Helena. **Introdução à análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONKART, Jean Paulo. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad.: A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CAIEL, OLIVEIRA, Alex, Rejane Pivetta de. **Literatura e Diversidade Cultural na Escola**. Porto Alegre, v. 06, n.02, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia?** Editora brasiliense. São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos Didáticos de Gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

DOLZ E SCHNEUWLY. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation au genres fomels à l'école**. Paris: ESF éditer, 1998

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. Editora Contexto. São Paulo, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** (1969). Trad. De Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Vanderlei. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*, São Paulo, Editora Pontes, 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Língua Estrangeira.** Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental: Curitiba, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi (et al.). 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística** – Cap. Linguagem, língua, linguística de Margarida Petter. Editora Contexto, São Paulo, 2012.

POSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAUSSURE, F.de. **Curso de Linguística Geral.** Trad. de Antonio Chelini, José Paulo, Izidoro Blikstein. 17ªed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.