

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Sílvia Cristina do Amaral Almeida**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE LÍNGUA (GEM): discurso do professor de Língua  
Portuguesa**

**Paranaíba/MS**

**2015**

**Sílvia Cristina do Amaral Almeida**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE LÍNGUA (GEM): discurso do professor de Língua  
Portuguesa**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas**

**Paranaíba/MS**

**2015**

A451r

Almeida, Sílvia Cristina do Amaral

Representações sobre língua(gem): discurso do professor de língua portuguesa/ Sílvia Cristina do Amaral Almeida. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2015.

112f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Análise do discurso. 2. Professor. 3. Língua portuguesa. I. Almeida, Sílvia Cristina do Amaral. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 401.41

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

A Deus que me deu o dom da vida,  
à vida que me permitiu fazer minhas escolhas,  
às escolhas que fazem de mim o que sou hoje.

### **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, professora doutora Silvane Aparecida de Freitas pelas orientações que oportunizaram a conclusão deste trabalho.

À coordenação do Programa do Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Paranaíba.

À professora doutora Vânia M. Lescano Guerra pelas valiosas contribuições para a consolidação desse trabalho.

Ao professor doutor José Antônio de Souza pelas pontuais contribuições para a conclusão desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Paranaíba, pelos ensinamentos.

Aos funcionários da UEMS pelo esforço, compromisso, dedicação e respeito para com o ser humano, especialmente a secretária Irany.

A minha família, João, meu esposo, meus filhos, Críssia e Neto.

À memória de meus queridos pais, Degmar e Fernandes, de meus avós, e de minha estimada sogra.

As minhas queridas cunhadas Sônia, que também foi minha professora e motivo de inspiração, Ana Maria, e ao meu admirado sogro pelas sábias palavras proferidas no decurso de nossas histórias.

Aos meus irmãos, Júnior e Carlos; minha cunhada Mariliza, sobrinhos Gabriela e Felipe; afilhados, Ridek e Emanueli; primos e tios.

As minhas amigas Dirlaine, Tilza, Cristina, Sirlene, Nilva, Osmarina, Luceny, Zezé e Denise que entraram em minha vida e com quem pude compartilhar momentos maravilhosos e que ficarão em minhas memórias.

À minha mãe postiça, Maria, minha incentivadora e não poderia deixar de citar minha irmã também postiça, Franciele e os meus encantos Camila e Maria Clara.

Aos meus alunos motivadores de minha eterna busca pela completude.

A todos os profissionais da educação que buscam sua inteireza e em especial àqueles que participaram dessa pesquisa.

Agradeço a todos que de uma maneira ou outra fazem parte de minha vida e contribuem para o constituição do meu eu.

A memória não é apenas uma impressão do passado;  
é a guardiã de tudo que é significativo em nossas  
mais profundas esperanças e temores.

Rollo May

## RESUMO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos do pressuposto de que o sujeito é constituído na e pela linguagem e que esta é heterogênea, viva e dinâmica, um processo em constante transformação. Sob a égide dessa perspectiva, temos como finalidade a investigação acerca das representações de língua (gem) que envolvem o imaginário dos professores de Língua Portuguesa, assim como buscar compreender como se dá o desenvolvimento de suas práticas de ensino, entender os momentos de identificação desses sujeitos, por meio de suas memórias. Como referencial teórico, nos pautamos em Bakhtin (2006, 2011), Foucault (1987, 1999, 2013), Pêcheux (2009, 2011), Possenti (2012), Geraldi (2003, 2013), Orlandi (2010, 2011), Coracini (2003, 2011, 2013), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Neves (2010), Veiga (2007). A pesquisa se insere nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, ancorada em discussões sobre os conceitos de língua e linguagem, memória, identidade e sujeito. A linguagem é concebida como um processo de interação verbal, materializada pelas enunciações, o sujeito é formado por diferentes vozes. A memória é entendida como o interdiscurso e constituída pelos esquecimentos número um e número dois, conforme os pressupostos pecheutianos. Nessa perspectiva, temos um sujeito efeito de seu discurso, um sujeito ideológico. Assim, para entender a identidade desse sujeito, faz-se necessário pensar em alteridade, e considerá-la como inacabada, incompleta, um processo em contínua formação. Sendo assim, objetivamos compreender a realidade dos sujeitos, envolvidos nessa pesquisa, ou seja, procurar os possíveis efeitos de sentido do discurso desses professores com o fito de problematizar suas representações sobre o ensino de língua portuguesa. Foram cinco os sujeitos participantes da pesquisa e se inserem em escolas da rede pública do estado de São Paulo, mais especificamente, nos municípios de Santa Albertina, e Paranapuã. Para a constituição do corpus desta pesquisa, por meio de um questionário semiestruturado, coletamos o discurso dos professores. No primeiro capítulo, abordamos conceitos de língua (gem), discurso, formação discursiva, interdiscurso, sujeito e identidade. O segundo capítulo colocou em discussão as condições de produção do discurso e o último capítulo foi dedicado às análises das narrativas dos professores. Mediante pesquisa realizada, pudemos estabelecer algumas relações entre professores de diferentes municípios, acerca de suas identificações sobre o ensino de língua, como, leitura e escrita enquanto práticas frequentes, a relação de reciprocidade ao apego das normas institucionalizadas (PCN), o sujeito multifacetado e constituído por diferentes vozes. Assim, analisar discursos não é somente aludir às crenças desses professores, mas sim, um ensejo para que esses sujeitos ressignifiquem suas experiências de vida e de ensino, considerando-se que os sujeitos incessantemente buscam pela sua completude e se constituem num determinado momento histórico e inseridos em determinadas relações sociais.

**Palavras-chave:** Língua (gem). Professor de Língua Portuguesa. Discurso. Análise do Discurso.

## ABSTRACT

For the research development we assume that the subject is constituted in and through language, which is heterogeneous, alive and dynamic, a process in constant-transformation. Under this perspective aegis, we have as purpose to research the representations of langue (ge) involving the imagination of Portuguese teachers, as well as to seek to understand how their teaching practices occur, and further to understand their identification moments through their memories. The theoretical reference we base in Bakhtin (2006, 2011), Foucault (1987, 1999, 2013), Pêcheux (2009, 2011), Possenti (2012), Geraldi (2003, 2013) Orlandi (2010, 2011), Coracini (2003, 2011, 2013), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Neves (2010), Veiga (2007). The research is part of the Analysis of French Discourse studies, anchored in discussions on the concepts of langue and language, memory, identity and subject. Language is a verbal interaction process that is materialized by enunciations, the subject is consisting of different. Memory is understood as an interdiscourse composed by forgetfulness number one and number two as considered by Pêcheux followers' assumptions. With this mind we have a subject effect of his speech, an ideological subject. Thus, to understand the identity it is necessary to think about otherness and consider it as unfinished, incomplete, a process in continuous training. Analyzing the speech Portuguese teachers is to try to understand the reality of the subjects involved in this study, that is, to look for possible meaning effects of discourse of these teachers with the aim to discuss their views on the Portuguese language teaching. Five teachers participated in the research and these subjects are included in the public schools of São Paulo, more specifically in the municipalities of Santa Albertina and Paranapuã. In the construction of the research corpus we have the speeches of these teachers, collected through a semi-structured questionnaire. In the first chapter we approach concepts like langue (ge), discourse, discursive formation, interdiscourse, subject and identity. The second chapter discuss about the discourse conditions productions and the last chapter was dedicated to the analyses to the narratives of teachers. Through the research we can establish some relationships between teachers in different towns, concerning their identifications on language teaching, as reading and writing like frequent practices, reciprocal relationship to attachment of institutionalized rules (PCN), multifaceted subject and consist of different voices. Thus, analyzing speeches is not only allude to the beliefs of these teachers, but rather an opportunity for these subjects to resignify their life experiences and their experiences as educators, considering that the subject incessantly seeks for his completeness and constitutes himself in a particular historical moment and is inserted into certain social relations.

**Keywords:** Langua (ge). Portuguese Language teacher. Speech. Discourse Analysis.

## LISTA DE SIGLAS

AD	-	Análise do discurso
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
Capes	-	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAFICLE	-	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IEL	-	Instituto de Estudos de Linguagem
LD	-	Livro didático
PCN	-	Parâmetros Curriculares nacionais
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica
SEE	-	Secretaria de Educação do Estado
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	-	Universidade Católica de Pernambuco

## SUMÁRIO

ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS .....	11
1. PONDERAÇÕES TEÓRICAS .....	22
1.1 Acerca de língua e linguagem .....	22
1.2 Linguagem, discurso e formação discursiva .....	27
1.3 Discurso, interdiscurso e memória discursiva .....	29
1.4 Tipos de discurso e sujeito .....	32
1.5 Linguagem, discurso e identidade .....	36
2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO .....	40
2.1 Sujeitos envolvidos no percurso .....	41
2.2 Afinal, o que são as escolas? .....	45
2.3 As escolas em que se inserem os sujeitos professores .....	50
2.4 O ensino de Língua Portuguesa.....	54
3. NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	57
3.1 Representações do professor sobre a prática de leitura, produção textual e ensino gramatical.....	58
3.2 Representações do professor sobre o livro didático .....	76
3.3 Representações do professor: movimentos identitários.....	78
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	97
REFERÊNCIAS .....	101
APÊNDICES .....	108
APÊNDICE A .....	108
APÊNDICE B .....	109

## ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Conhece-te a ti mesmo.  
(PLATÃO, 2007, p. 279)

Desde a antiguidade, já havia a preocupação com a busca o autoconhecimento. Platão (2007) aborda os diálogos socráticos acerca da arte de nos conhecermos, e, de acordo com esses diálogos, nos tornamos melhores à medida que nos conhecemos. Assim, a essência de todo homem está em sua alma, ou seja, na capacidade de conhecimento. Logo, “a sabedoria consiste em conhecer-se a si mesmo” (idem p.279). Mas o que é conhecer a si mesmo? Como buscar o autoconhecimento? Será que realmente conhecemos a nós mesmos, ou vivemos somente uma ilusão de nos conhecermos?

Refletir acerca de nossas experiências pode ser um começo para a compreensão do nosso eu. Compreender o processo de constituição do nosso ser é uma das possibilidades de nos conhecermos. O entendimento do processo de constituição do sujeito, ora pode ser prazeroso, ora pode trazer momentos dolorosos.

Nos cadernos de Filosofia do currículo do estado de São Paulo (MICELI, CHRISTOV, MARTINS, SILVEIRA; 2014), encontramos os conceitos de Ricoeur acerca da constituição do ser humano por meio das narrativas que faz de si mesmo. Sendo assim, narrar é buscar, por meio da memória, mecanismos para interpretarmos o passado. Enquanto narramos, nos constituímos como sujeitos e, por consequência, compreendermos a nós mesmos. Ricoeur (1994, p. 115) afirma que:

[...] a interpretação narrativa de uma história de vida que proceda de uma história não narrada e reprimida, em direção a histórias efetivas de que o sujeito poderia assumir e considerar como constitutivas de sua identidade pessoal. É a busca dessa identidade pessoal que assegura a continuidade entre a história potencial ou incoativa e a história expressa de que assumimos a responsabilidade.

Narrar, então, é rememorar, é buscar pela memória, no passado, tudo aquilo que ficou no esquecimento. Embora saiba que não existe uma identidade fixa, tento entender e buscar nestas memórias momentos de identificação do professor de Língua Portuguesa.

Será que ao rememorar poderei entender os meus momentos de identificação? Como posso buscar no passado minhas lembranças para entender o meu presente? Algumas indagações me perseguem. “O que me levou a ser professora?”, “Por que escolhi ser professora dentre tantas outras profissões?”

Por que, afinal, escolhi ser professora? A resposta a esta indagação parece ser simples, mas não é. Acredito que para respondê-la de uma forma satisfatória tenho que buscar

lembranças que estão esquecidas, e, assim, recorrer a minha interpretação do que imagino ter acontecido.

A minha primeira lembrança me remete a minha mãe que não realizou seu grande sonho: ser professora. Assim, acredito que, inconscientemente, incutiu em mim tal desejo. Digo inconscientemente, porque cursar o magistério não fazia parte dos meus planos, porém, fui levada por esse caminho sem que me desse conta, sem consciência do que realmente queria para minha vida, assim como o barco, que é levado pelas ondas do mar.

O tempo de magistério foi muito proveitoso. Foram três anos maravilhosos, nos quais me encontrei com uma senhora encantadora. Já havia ouvido falar a seu respeito, deparando-me algumas vezes com ela, mas nunca havíamos conversado de maneira tão prazerosa. O meu professor de literatura, de forma sorrateira, apresentou-me a uma senhora que, à primeira impressão, parecia meio sisuda, a dona “leitura”. Depois dessa apresentação, tornamo-nos amigas íntimas, e ficávamos horas conversando. Assim, posso dizer que o prazer em ler nasceu nesse período, um pouco atrasado, mas finalmente floresceu.

Concluído o magistério, a contragosto, entrei para a Faculdade de Filosofia e Letras de Jales/FAFICLE. Os anos como universitária não foram tão marcantes quanto aos anos do magistério. A minha conversa com a senhora encantadora naquele período quase nem existiu. É doloroso lembrar que eu quase não tive contato com essa senhora em um momento tão importante, momento de formação de minha vida. O que aconteceu comigo? O fato é que me deixei envolver por outros interesses e acabei apenas cumprindo tarefas, fazendo coisas por obrigação e não me dediquei por completo, naquilo que, naquele momento, deveria ser o mais importante.

Assim que me formei, comecei a lecionar na Escola Estadual Carlos Celso Lenarduzzi, em Santa Albertina/SP. Era somente uma sala, uma oitava série, porém muito problemática e, no meio do ano, já haviam me atribuído mais três salas. Assim, fui aprendendo no dia-a-dia, as dores e os prazeres de ser professor. Os primeiros anos foram de provas, mas sentia que faltava alguma coisa. Após cinco anos, tomei a decisão de parar de lecionar. Sou o sujeito da falta, que busca sua completude. Os ares mudaram e resolvi fazer um curso técnico na área de prótese dentária, o que também não me satisfez. Desisti dessa carreira para trabalhar em uma escola particular infantil.

Era o ano de 2005, então, resolvi enfrentar os meus medos e voltar a lecionar no Estado, depois de cinco anos afastada. Ao enfrentar meus medos, vivi um período de grandes transformações. Buscava algo que respondesse às minhas inquietações, a minha incompletude se evidenciava, tentava buscar a minha inteireza. Fiz diversos cursos oferecidos pela

Secretaria da Educação, cursos particulares. Cursei Pedagogia, Filosofia, pós-graduação lato sensu.

O prazer em ser professora é nítido em mim. As aulas com os alunos do ensino regular me proporcionam uma enorme satisfação, sentimento nunca antes experimentado. Vivo várias experiências com os alunos que me fazem refletir e concluir que nasci para ser professora. Trabalhar com a educação é desafiante. Lidar com pessoas em processo de formação deveria ser considerado algo especial e reconhecido pela sociedade. Mas, afinal o que nós somos? O que somos para a sociedade? Como a sociedade vê esses profissionais que lidam cotidianamente com seus filhos? Vive-se um período de desvalorização do professor, professor mal remunerado, mal visto por muitos da sociedade. O que teria levado a essa condição?

Sinceramente, não sei responder a isso. Mas foi pensando nestes questionamentos que decidi entrar para o mestrado. Não sei se o mestrado poderá me ajudar a encontrar respostas para esses questionamentos, mas algo é certo, estou crescendo enquanto profissional e enquanto pessoa. Assim sendo, tentar me conhecer, é tentar compreender o outro que me forma e que ao mesmo tempo por mim é formado.

Assim, nasceu esta pesquisa, da necessidade de compreender o sujeito professor, no caso em questão, o sujeito professor de Língua Portuguesa. Tentar compreender esse sujeito é ao mesmo tempo me compreender. Vive-se um momento em que podemos perceber o sujeito da falta, do querer sempre algo que o complete. Por meio das narrativas destes professores, observamos os traços constituintes desses sujeitos participantes da pesquisa e como esses sujeitos concebem o ensino de Língua Portuguesa.

Analisamos os discursos dos professores, tendo em vista que revelam o verdadeiro “eu”, o sujeito do inconsciente, o qual desconhecemos e se fazem presentes nos silenciamentos, na denegação, nas muitas falhas que nos ocorrem e passam despercebidas em seu trajeto percorrido enquanto pessoa que se insere em um determinado momento histórico.

Para a realização desta pesquisa, nos pautamos nas teorias de Bakhtin (2006, 2011), em autores como Orlandi (2010), Pêcheux (2010, 2013), Foucault (1987, 1999, 2013), Coracini (2003, 2010, 2011, 2013), Possenti (2012), Geraldi (2003, 2013), Veiga (2007), Hall (2011), Neves (2010), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004).

Buscamos nos preceitos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa uma forma de compreender a constituição do sujeito professor de Língua Portuguesa, sua identidade e as diversas ideologias presentes em seu discurso, que se revelam por meio de suas memórias.

O elemento problematizador desta pesquisa concentra-se na questão “Que representações de linguagem possuem os professores de Língua Portuguesa? Assim, alguns questionamentos nos nortearam para que pudéssemos entender o que pensam os professores de Língua Portuguesa, que representações esses professores possuem sobre o ensino de língua, quais seriam os objetivos do ensino de língua para esses professores? Como se dá a formação em serviço desses professores? Afinal, que identidades possuem esse sujeito professor?”

No intuito de compreender esses questionamentos, levamos em consideração o seguinte objetivo geral: investigar que representações de língua (gem) possuem os professores de Língua Portuguesa da rede estadual dos municípios de Santa Albertina e Paranapuã, interior do Estado de São Paulo. Como objetivos específicos, delimitamos os seguintes:

- 1) coletar narrativas dos professores de Língua Portuguesa, focalizando as representações sobre o seu fazer pedagógico;
- 2) analisar o discurso do professor de Língua Portuguesa sobre sua prática;
- 3) refletir sobre as representações que esses professores possuem sobre linguagem e ensino de língua;
- 4) investigar o que pensam esses professores acerca do processo de formação em serviço;
- 5) problematizar as identificações do professor de Língua Portuguesa por meio de suas memórias.

A partir das representações sobre linguagem e ensino de língua para os sujeitos professores de Língua Portuguesa, ousamos analisar e problematizar o que pensam esses professores sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Bakhtin (2006) concebe a língua como histórica, um sistema mutável, que se faz na interação verbal social, sendo seu uso prático inseparável da ideologia. Em sua teoria do discurso, afirma que o diálogo corresponde à interação dos diversos textos de uma cultura, o qual se dá pela apropriação do discurso do outro.

Pautados em Orlandi (2010), partimos dos pressupostos da forma-sujeito histórica, em que este sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso (assujeitamento), e, ainda que este não é dono de sua fala, mas sim, uma reprodução de discursos anteriores. Brandão (2004) concebe a linguagem como discurso de interação e produção social, é o elemento de mediação entre o homem e a sociedade, não podendo estar separada de realidade histórico-social.

Ainda contamos com o suporte teórico dos estudos culturais, Bauman (2001), Hall (2011), em que o sujeito vive a ilusão de uma identidade fixa, haja vista que não existe uma

identidade fixa, estável, mas sim momentos de identificação. Assim, o sujeito é definido historicamente e, assume diferentes identidades em diferentes momentos de sua vida. Coracini (2013) aborda os preceitos do sujeito da psicanálise, o sujeito cindido, clivado e perpassado pelo inconsciente, caracterizando assim, o sujeito da falta, do querer, do buscar sua completude. Abordamos ainda conceitos como discurso em Foucault (1987, 2004) e heterogeneidade em Authier-Revuz (1990, 2004). À vista desses conceitos, torna-se possível a melhor compreensão dos diversos fios que se entrelaçam formando o emaranhado enunciativo do universo inseparável discurso e linguagem.

É a palavra que marca a individualidade do sujeito, mas também, é por meio dela que podemos perceber as diferenças entre os sujeitos. O discurso leva-nos à compreensão da subjetividade, bem como oportuniza a apreensão de uma realidade social e cultural e ainda se constitui em instrumento de ideologia. É por meio do discurso que as ideologias se fazem presentes, e ao mesmo tempo, é pela análise destas narrativas que podemos apreender as ideologias que aí se fazem presentes.

Assim, podemos indagar “Qual a relevância desta pesquisa?” A relevância se deve, primeiramente, ao fato de também ser professora de Língua Portuguesa e, por conseguinte, uma inquietação pessoal no qual podemos defini-la como um querer buscar, um querer sentir-me inteira, um tentar compreender-me. Em segundo lugar, a escolha por trabalhar com memórias justifica-se, pois, memória é interdiscurso, sendo por meio delas que o sujeito realmente materializa seu discurso, os ditos e os não-ditos permitem-nos identificar o sujeito em sua historicidade e em sua significância, revelando, assim, suas ideologias. A justificativa social desta pesquisa é relevante, pois além de analisar crenças dos sujeitos professores, que podem interferir no processo de ensino/aprendizagem, também proporciona uma oportunidade para esses sujeitos (re)significarem suas experiências de vida e de ensino, considerando que os sujeitos se constroem em um determinado momento histórico, inseridos em determinadas relações sociais.

Falar em relações sociais remete-nos a relações interpessoais, discurso, linguagem. Assim, como um discurso não nasce do nada, as relações de sentido que se estabelecem entre as palavras nos levam a pensar em nossa pesquisa que se estabelece na linha de pesquisa “Linguagem, Literatura, Educação e Sociedade”, nível de mestrado, a qual se enquadra em uma abordagem arqueológica do discurso advinda do método foucaultiano, aliada aos pressupostos teóricos da AD. Para Foucault (1987), a análise arqueológica revela as regularidades de uma prática discursiva, busca definir “os próprios discursos enquanto práticas que obedecem regras” ( p. 159); define os discursos em sua especificidade mostrando

o jogo que há em suas relações; “define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais” , “e a descrição sistemática de um discurso-objeto” (159). Quanto aos instrumentos de coletas de dados da pesquisa, utilizamos um questionário semiestruturado.

Para a realização desta pesquisa, destacamos o método da Análise do Discurso (AD) que objetiva a compreensão do sentido da palavra, não sendo esta apenas um código ou conteúdo. Tais pressupostos ultrapassam o conteúdo da palavra, vai além do dito e interpreta os não-ditos, bem como se preocupam com as condições de produção do discurso.

A metodologia percorrida iniciou-se com a leitura de autores como Bakhtin (2006, 2011), Foulcault (1987, 2013), Orlandi (2006, 2011, 2013), Authier-Revuz (1990,1998). Em seguida, a construção do questionário, logo após, procedeu-se a visita às escolas para conversar com os professores, e só então, a aplicação do questionário semiestruturado, realizada no mês de agosto de 2014. A partir de então, pudemos realizar a análise das narrativas e apresentação dos resultados.

A partir da pesquisa feita na Biblioteca Digital de Coordenação e aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), encontramos produções realizadas que também abordam o assunto concepções de língua e linguagem. Essas pesquisas abordam assuntos variados como: formação de professor, construção de identidade do professor, leitura, a prática profissional do professor de Língua Portuguesa, o discurso do professor de Língua Portuguesa, dentre outras.

Em consulta ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), encontramos uma tese de doutorado de Angela Derlise Stube Netto, tendo como orientadora Maria José Coracini, defendida no ano de 2008, intitulada “*Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração*”, a qual contou com catorze professores imigrantes da educação básica da rede pública de ensino de Concórdia -SC, como objeto de pesquisa. A pesquisa se orientou por relatos escritos sobre as histórias de formação linguística e profissional destes professores, além de abordar teorias que sustentam os conceitos de língua, sujeito, identidade e discurso. Trata-se de uma pesquisa que se inscreve no método arqueológico do discurso. A pesquisadora concluiu que muitos professores não possuem a Língua Portuguesa como Língua Materna, possuem uma língua híbrida. A língua desse professor é atravessada pela heterogeneidade que constitui o entre-línguas. Essa situação gera conflito, tensão, repercute em sua prática e em sua formação e foi confirmada nas análises da pesquisadora.

A pesquisadora Ivana Acunha Guimarães, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolveu a tese de doutorado, no ano de 2008, intitulada “*Para se ler às avessas: o*

*imaginário de língua (re)produzido no discurso escolar: uma proposta de releitura da concepção de língua materna na escola*”, realizada com professores atuantes do ensino médio. O trabalho refere-se às concepções que esses professores possuem da língua, sobre suas aulas de Língua Portuguesa e os instrumentos utilizados em suas práticas pedagógicas, também analisa alguns recortes sobre a concepção de variação linguística presentes em livros didáticos, cujo discurso apresenta como proposta de trabalho a análise dos enunciados presentes nos Almanques Abril do Barão de Itararé, como forma de promover uma ressignificação da concepção de língua e da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, na escola. A autora em seu trabalho conclui que a concepção de língua presente no discurso escolar está voltada para uma língua sistêmica, abstrata e homogênea, haja vista que a maioria dos instrumentos avaliados no estudo da língua está centrada na gramática normativa, apresentando regras e normas que permitem a descrição sistêmica de um “padrão linguístico”.

Outra pesquisa que comunga com o tema de nossa pesquisa é a dissertação de mestrado intitulada *Linguagem e ensino: concepção e prática no plano da memória narrativa* de Maria do Carmo da Silva Apolinário, da UNICAP, realizada no ano de 2011. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e classificada como documental, aborda as concepções de língua que os professores das séries iniciais do ensino fundamental possuem por meio de memorial. O trabalho tem como objeto de pesquisa 24 professores, muitos em fase de aposentadoria, atuantes na rede de ensino pública do estado de Pernambuco, sendo alunos concluintes do Programa Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia, criado pela Universidade de Pernambuco. Tomou-se como critério de análise quatro categorias: a leitura, a oralidade, a escrita e a gramática, para encontrar os significados das experiências “saber e saber fazer” como concepção e prática do ensino de Língua Portuguesa. A pesquisadora constatou que 83,4 % dos entrevistados trazem em seu discurso a concepção de língua interacionista, estando assim, mais predispostos a desenvolver um ensino de LM condizente com as novas teorias propostas que postulam em um ensino produtivo de LP. 16,6 % dos professores entrevistados concebem a língua como expressão do pensamento ou estrutura, o que levou a autora a entender que esses sujeitos ainda não estão convencidos de que o aprendizado da língua é um fenômeno social.

Pesquisa também interessante da PUC (Universidade Católica de Minas Gerais) no nível de mestrado, de Maria do Carmo de Souza Lima intitulada *“Um olhar sobre a atividade do professor de língua materna do sistema público educacional: as representações nos discursos para os/ sobre os/ dos docentes”*, teve como objetivo um olhar sobre as atividades

do professor de língua materna por meio de uma análise dos discursos produzidos pelos docentes no âmbito da escola pública, e, assim, compreender um pouco mais a respeito desse profissional. A pesquisa se fundamenta em uma abordagem interacionista e se relaciona com as teorias ligadas à construção da imagem e identidades. Ao final da pesquisa, verificou-se que os discursos dos professores são atravessados por outros discursos, por representações que permitem a construção do professor, ora amoroso e altruísta, ora disperso em muitos papéis, ora desprestigiado socialmente, ora comprometido, ora insatisfeito.

Outra dissertação de mestrado apresentada em 2012, cognominada “*Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores Terenas*”, de Alessandra Manoel Porto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa se propôs a identificar e analisar as representações de língua e linguagem no discurso dos professores Terena, da região de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, visando à investigação do processo identitário desse povo. O trabalho aborda os conceitos da Análise do Discurso e dos Estudos Culturais. A pesquisadora conclui sua pesquisa afirmando que apesar da língua materna terena ser a marca principal da identidade terena é a Língua Portuguesa o instrumento de comunicação. Desta forma, os docentes indígenas por meio de seus discursos habitados por equívocos e contradições, bem como, têm alterado suas formações discursivas e ideológicas, sendo sujeitos constituídos pelo outro/branco.

Embora esses trabalhos apresentem algumas semelhanças com o nosso, apontamos algumas diferenças em nossa pesquisa em relação ao estado da arte. Em primeiro lugar, afirmamos, como diferenças nesta pesquisa, o envolvimento de outros sujeitos como objeto de estudo, os quais se inserem em um outro lugar e num outro momento e realidade. A nossa pesquisa parte da perspectiva da Análise do Discurso e conta com a participação de sujeitos professores tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio. Não analisamos recortes de livros didáticos, mas sim, as narrativas destes sujeitos professores. Intentamos compreender o sujeito da pós-modernidade, o sujeito da falta, assim como concepções teóricas sobre discurso, língua, memória discursiva e identidade, utilizando-nos da linguagem como mediadora das análises das narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Outro aspecto que difere nosso trabalho são as reflexões possíveis que poderão surgir em relação ao assunto, bem como os resultados que serão apresentados, que podem diferir dos resultados das pesquisas relatadas.

Segundo Coracini (2013), a memória é esquecimento, portanto, transformação de um passado presente e torna-se futuro. As memórias permitem que os sujeitos se reconheçam e

legitimem sua existência, bem como nos permitem compreender características presentes de momentos de identificações dos professores.

Partindo desse pressuposto, compreender os momentos de identificação dos sujeitos de nossa pesquisa envolve analisar o discurso desses professores, discursos esses inseridos em um determinado tempo, espaço e lugar. Assim, o corpus de nossa pesquisa é constituído pelo discurso de cinco professores coletados por meio de um questionário semiestruturado. Esse recurso é composto por sete questões fechadas e nove questões abertas. As perguntas fechadas apresentam questões em que o entrevistado deve escolher uma alternativa, já nas questões abertas o entrevistado é livre para responder. O questionário é o caminho para se compreender as identificações do sujeito professor de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, buscamos em Gil (2008, p.121) a definição de questionário:

[...] como técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Acreditamos que o uso do questionário é viável em nossa pesquisa, em razão de possibilitar uma gama de sentidos revelados pelas memórias dos sujeitos envolvidos do percurso. Nosso objetivo será analisar, utilizando-nos dos pressupostos do método analítico do discurso, os sentimentos, opiniões, aspirações, temores, comportamento presente e passado, bem como concepções desses sujeitos, presentes em seus discursos.

Ainda, na concepção de Gil (2008), o questionário apresenta uma série de vantagens quando comparado à entrevista.

- a. possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b. implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c. garante o anonimato das pessoas;
- d. permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e. não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (p.122).

Mediante as vantagens que o questionário nos apresentou, em nossa opinião, essa é melhor forma de coleta de informações, haja vista que viabiliza aos entrevistados o anonimato e a livre condição para responderem as perguntas. Assim, revelar por meio de narrativas suas subjetividades.

Segundo a perspectiva foucaultiana, analisar um discurso é recusar as fáceis interpretações de um discurso, é levar em consideração as relações históricas e das práticas presentes em um discurso. Freitas (2010, p.150), assim concebe a análise do discurso:

A análise do discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. Desse modo, ela não é apenas aplicação da Linguística sobre as Ciências ou vice-versa. A análise do discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso.

Analisar um discurso implica em trabalhar com a língua, sujeito e situação em que esses sujeitos se inserem. É situar os discursos em uma determinada condição de produção e numa determinada formação social, é compreender os dizeres, nos ditos e nos não-ditos. É levar em consideração o contexto imediato e o mediato, bem como a observância de conflitos ideológicos. A análise do discurso é vista como produtora de conhecimento por meio do discurso, seu objeto de estudo.

A análise do discurso, para Fernandes (2008), implica em apreender a língua, sujeito e história, em funcionamento, ou seja, compreender os diferentes sentidos produzidos em diferentes momentos históricos e ideológicos. Como foi dito anteriormente, o método de análise de discurso tem como objetivo primordial a materialidade discursiva, assim sendo, linguagem, história e ideologia caminham lado a lado.

Segundo Foucault (2013, p. 48), para se analisar um discurso é preciso questionar a nossa vontade de saber, restituindo ao discurso a sua individualidade como acontecimento, impedindo a supremacia do significante. Desta forma, quatro conceitos devem regular a análise de um discurso: o acontecimento, a série, a regularidade e a condição de possibilidade. O acontecimento é algo material e “consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais” é “efeito de e em dispersão material” (idem, p.54). Esses acontecimentos precisam ser tratados como séries homogêneas, porém descontínuas em relação umas às outras, são cortes que quebram o instante e dispersam o sujeito em pluralidade de posições e funções possíveis. (FOUCAULT, 2013, p. 55). O discurso não é significação prévia, mas concebido como “uma violência que fazemos às coisas” e é nesta prática violenta que o acontecimento discursivo se depara com sua regularidade (idem, p. 50). Apoiado na aparição e regularidade, o discurso adquire condições externas de possibilidade, dando lugar à série casual desses acontecimentos e ao mesmo tempo determinando suas fronteiras. (FOUCAULT, 2013, p.51).

Mediante o exposto, organizamos esta Dissertação de mestrado da seguinte forma: no primeiro capítulo intitulado “Ponderações Teóricas”, trazemos os pressupostos teóricos em relação aos conceitos de discurso, formação discursiva, interdiscurso, sujeito e identidade, apoiados em Bakhtin (2006), Orlandi (1990, 2010), Foucault (1987, 1999, 2013), Pêcheux (2009, 2012), Coracini (2003, 2011, 2013), Authier-Revuz (1990, 2004).

O segundo capítulo, cognominado “Condições de produção do discurso”, ocupar-se-á das condições de produção e existência do discurso, no caso em questão, os sujeitos envolvidos na pesquisa, um breve retrospecto da história das escolas, o que regem as escolas em que se inserem os professores participantes da pesquisa e um pouco sobre o ensino de Língua Portuguesa.

O último capítulo é dedicado à análise do discurso dos sujeitos na perspectiva da análise do discurso de linha francesa, partindo das narrativas coletadas dos professores, objetivando compreender as representações que esses professores possuem acerca de língua e linguagem, as metodologias utilizadas em seu cotidiano profissional e buscar compreender momentos de identificação desses sujeitos.

Para finalizar, engendremos os entrelaçamentos de alguns fios, no intuito de apontar algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e, quem sabe, oportunizar que os sujeitos professores (re)signifiquem suas experiências de vida e ensino, pois é por meio das relações sociais, numa determinada historicidade, que os sujeitos se constroem.

## 1.PONDERAÇÕES TEÓRICAS

### 1.1. Acerca de língua e linguagem

#### Língua

Esta língua é como um elástico  
 que espicharam pelo mundo.  
 No início era tensa,  
 de tão clássica.  
 Com o tempo, se foi amaciando,  
 foi-se tornando romântica,  
 incorporando os termos nativos  
 e amolecendo nas folhas de bananeira  
 as expressões mais sisudas.  
 Um elástico que já não se pode  
 mais trocar, de tão gasto;  
 nem se arrebenta mais, de tão forte.  
 Um elástico assim como é a vida  
 que nunca volta ao ponto de partida.

(GILBERTO MENDONÇA TELES,

<http://www.infoescola.com/literatura/analise-da-poesia-lingua/>).

Neste poema temos uma metáfora sobre a língua em que esta é comparada a um elástico, algo versátil, moldável, que pode se adaptar às constantes transformações em que está inserida. No início, a língua era tensa, acredito que o autor esteja se referindo ao momento histórico em que os portugueses chegaram ao Brasil, trazendo seu idioma. Por isso, uma língua tensa, difícil já que não fazia parte daquela cultura. No entanto, esta língua foi se modificando com o tempo, devido às interações verbais estabelecidas entre os sujeitos falantes, incorporando novas expressões e sentidos. Essa língua está impregnada em nós, e não há como vivermos fora dela. Língua viva, dinâmica e em constantes transformações, pois ela é elástica, assim como descreve o poeta.

Falar sobre língua e linguagem nos remete à Grécia antiga, mais precisamente a Platão, um dos primeiros filósofos a se preocupar com o estudo da língua. Os cadernos de filosofia (2011, p.43) do currículo do estado de São Paulo abordam a questão da linguagem em Platão, sendo a língua “*phármakon*”, ou seja, ao mesmo tempo é remédio, veneno e cosmético. A palavra “*phármakon*” é de origem grega e pode ser definida como o estudo das substâncias que interagem com os sistemas vivos por meio de processos químicos. Para os gregos, o termo “*phármakon*” significa simultaneamente veneno, remédio ou poção mágica (<http://pharmakonn2.blogspot.com.br/>). Nesta percepção, a língua é remédio, pois tem o poder de curar, é com ela que adquirimos novos conhecimentos, transpondo o mundo da caverna, da ignorância que nos cerca; é veneno quando a usamos para o mal, quando a utilizamos para a

prática dos vícios que impedem o crescimento do ser humano; é cosmético, em outras palavras, é maquiagem, é máscara, utilizada como elemento que dissimula a realidade, como elemento que oculta a verdade.

Aristóteles (2007) também dava grande importância à linguagem. Dizia ser o homem um animal político, ou seja, um ser social dotado de linguagem, o qual se diferenciava dos demais animais, devido a sua capacidade de viver em sociedade e se expressar, usando a palavra. “A natureza [...] deu somente ao homem o dom do discurso”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 56).

No entanto, indagamos: qual teria sido a origem da linguagem? Esta é uma indagação presente em Chauí (1998, p.139) e questionada por muitos filósofos. Uma das primeiras divergências apontadas entre os primeiros filósofos sobre a linguagem gira em torno de sua origem, ser natural ou convencional. Com o passar do tempo, concluíram que a linguagem é natural e a língua convencional (surge das condições históricas, geográficas, econômicas, sociais). Não é nosso objetivo, neste capítulo, aprofundar sobre a origem da linguagem, mas entender as diferentes representações de língua e linguagem.

No que se refere ao ensino de língua, segundo Geraldi (2003, p. 41), temos três concepções de linguagem:

A linguagem é expressão do pensamento: essa 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.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à da teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam entre as regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções do professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

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. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Na primeira concepção, a linguagem é entendida como a expressão do pensamento, pressupondo que quem não se expressa bem é porque não pensa. Esta concepção de linguagem nos remete à gramática tradicional. A língua está associada às formas de expressão escrita ou falada, elaboradas de acordo com a variante padrão. Assim, adotam regras, as quais devem ser seguidas, como se fossem regras de etiqueta. E quem não seguir essas regras não é “bem” visto na sociedade de prestígio. É o bem falar e escrever que determina o fazer do sujeito. Distingue-se o “certo” do “errado”, sendo aquele que não segue os padrões é

desconsiderado. A norma culta, padrão, é a única aceitável como forma verdadeira de se expressar. A língua, nessa concepção, é vista como elemento monológico, invariável e estático. O ensino de uma língua, nessa concepção, está associado ao ensino da gramática, mais precisamente por meio de atividades metalinguísticas.

A segunda concepção diz respeito à língua como instrumento de comunicação. Este conceito de língua diz respeito ao estruturalismo, em que a linguagem exerce o papel de comunicação. Dessa forma, a língua se apresenta como um código, um sistema de signos estruturados entre si e os sujeitos envolvidos na comunicação se apresentam como emissores e receptores. A língua é um código, no qual é regulamentado por signos que obedecem a regras, cujo objetivo é transmitir informações, em outras palavras, os emissores transferem mensagens aos receptores.

Em relação à terceira concepção de linguagem, podemos verificar a língua como elemento de interação entre os sujeitos. A língua nesta concepção é mais que elemento de informação, é algo dinâmico, vivo e em constante transformação. A língua é social, histórica e coletiva.

Um dos primeiros estudiosos a falar sobre a língua como elemento de interação foi Bakhtin. Em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o pensador tece críticas em relação às concepções de linguagem que se apoiavam no subjetivismo individualista e no objetivismo abstrato. As bases da teoria marxista sobre ideologia se relacionam à linguagem, ou seja, tudo que é ideológico se relaciona ao signo. Toda ideologia simboliza um corpo físico que vale por si só, o qual é convertido em signo. Um instrumento, um produto de consumo podem ultrapassar suas particularidades tornando-se ideológicos (BAKHTIN, 2006, p.30 ).

Bakhtin (2006, p.32) questiona a filosofia idealista e a visão psicologista que situam a ideologia na consciência e consideram o signo como um revestimento da compreensão. Para ele, a compreensão de um signo se dá por meio de outros signos, tornando-se uma cadeia compreensiva contínua. Essa cadeia ideológica se liga uma as outras num processo de interação entre as consciências individuais. Para a filosofia idealista, a criação ideológica é introduzida à força na consciência individual. Para o psicologismo, a criação ideológica é significativa e significado, pois é resultado das reações psicológicas fortuitas e aglomeradas da consciência. Bakhtin (2006, p.33) afirma serem os signos ideológicos um meio de comunicação, a consciência individual é um fato sócio-ideológico. Em outras palavras, a consciência individual é formada por signos criados por um grupo social organizado, no curso de suas relações. Os signos ideológicos se ligam a nós pela linguagem, sendo “a palavra o fenômeno ideológico por excelência” (p.34), o que nos leva a afirmar que as ideologias se

revelam nas palavras. Há pureza nas palavras, neutralidade em relação a uma função ideológica específica, no entanto, os signos são criados por uma função ideológica determinada e é inseparável dela. O meio de se chegar à consciência se dá pela palavra, signo interior, um material de significação no discurso interior. Os processos de compreensão ideológica são possíveis por meio do discurso interior, porém, os signos ideológicos não são inteiramente substituíveis por palavras (BAKHTIN, 2006, p.36).

Para Bakhtin (2006, p.44), os signos são condicionados pela organização social dos indivíduos e pelas condições em que acontece a interação, qualquer mudança que ocorra em um desses fatores, ocasiona a alteração do signo. Assim, a sociedade se desenvolve e os objetos tomam um valor particular e para que esse objeto tenha valor ideológico é necessário que esteja ligado às condições sócio-econômicas de um determinado grupo. Cada signo possui um tema ideológico de valor social, o qual chega à consciência individual e são absorvidos pelos sujeitos como seus. O índice de valor de um signo é interindividual, sendo o tema e forma de um signo ideológico ligados constituindo as duas facetas de uma mesma coisa e observáveis na palavra. Esse processo de criação ideológica que é observado na palavra reflete as mais imperceptíveis alterações da existência social. Desta forma, o ser reflete e refrata no signo, devido aos interesses de uma determinada classe semiótica.

Ainda nessa concepção bakhtiniana, (p.46), o signo ideológico é plurivalente, havendo nele um confronto de índices de valor contraditórios. É por meio desse entrecruzamento de valores, que se dá a evolução dos signos, podendo torná-lo vivo e dinâmico, fazê-lo um instrumento de refração ou deformação.

Podemos observar, no quinto capítulo do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006, p. 92), uma crítica de Bakhtin ao objetivismo abstrato de Saussure, o qual concebe a língua como sistema linguístico de normas imutáveis. Nessa visão objetivista, a língua não pode se conformar à realidade, porque não há caráter de realidade material eterna à língua. Para o objetivismo, a língua se exprime por signos (material), porém sua materialidade está na qualidade de norma social.

Bakhtin (2006, p.91) concebe a língua como um sistema de normas ininterruptas (histórica e evolutiva), sendo a língua no ponto de vista sincrônico uma ilusão. Assim, do ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não representa nenhum momento efetivo do processo linguístico existindo somente do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor em uma determinada época e em determinada comunidade. A língua não é um sistema de normas imutáveis, o imutável se relaciona somente à existência da língua na consciência individual. Dessa forma, o sistema linguístico é um produto de reflexão sobre a língua,

reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação, mas sim, para suas necessidades enunciativas concretas.

Também, mostra a diferença entre “palavra” (sinal), a qual é sempre idêntica, de “signo” (representação), o qual é variável. O signo é compreendido, já o sinal é identificado (descodificação/identificação). A palavra é concebida como ideológica e se apresenta como múltiplas enunciações da prática linguística de um locutor, dessa forma, a palavra tem papel histórico e ideológico na formação da civilização.

O filósofo (BAKHTIN, 2006, p. 99) sustenta que o indivíduo aprende sua língua por compreensão e não por representação e a palavra se materializa em seu contexto histórico, em outras palavras, a língua é tomada como objeto vivo e dinâmico que está sujeita a alterações. A língua é viva e está em fluxo contínuo de comunicação verbal, sendo impossível transmiti-la, já que esta é um processo evolutivo contínuo, sendo que o sentido da palavra se determina pelo contexto.

O referido autor no capítulo seis de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006, p. 112) afirma que uma expressão enunciação é determinada pelas condições reais da enunciação em questão, pela situação. A enunciação é produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo que a interlocução muda, de acordo com a posição social de seu interlocutor. A palavra tem duas faces, pois procede de alguém para outro alguém, é produto de interação. A situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam, a partir do seu interior, a sua enunciação. Dessa forma, a interação verbal, é o que constitui a realidade fundamental da língua. Assim, o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, e o discurso, a materialização daquilo que você pensa.

A língua não é algo estático e está intrinsecamente ligada à situação. É no dia a dia que a língua se faz viva. Assim, Bakhtin (2006, p.127) propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua:

1. as formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. as categorias dos atos da fala na vida e criação ideológica que se prestam à interação verbal;
3. a partir daí, exames das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Afirmamos, assim como Bakhtin (2006, p.130), que é necessário levar em conta as condições de produção de um discurso (o que foi dito, onde foi dito, quando foi dito, para quem foi dito, por que foi dito), bem como, não separar o curso histórico das enunciações.

Dessa forma, a enunciação é vista como o real da linguagem e como estrutura sócio-ideológica.

Mediante o exposto, defendemos o princípio de que toda linguagem é discurso. É produto da interação entre sujeito e o mundo que o cerca, é produção social que se materializa por meio do discurso. Um discurso não nasce do nada, é sempre uma retomada de um discurso anterior. Os indivíduos não são donos de seu discurso, não são donos de suas ideias, somente reproduzem, repetem novos discursos, ora parafraseando, ora transformando os discursos guardados em nossas memórias.

## **1.2. Linguagem, discurso e formação discursiva**

Linguagem e discurso estão intrinsicamente ligados. O discurso se faz presente por meio da linguagem e essa é necessária para a produção dos discursos. Dessa forma, o sujeito se assujeita pelo discurso, assujeita-se pela linguagem, pois por mais que pense ser livre, sempre dependerá da linguagem, do discurso, os quais carregam ideologias que são incutidas no indivíduo. O discurso nada mais é do que o uso da linguagem, a linguagem em funcionamento.

Para Foucault (1987), o discurso nada mais é do que dispersão, elementos que se formam, que se ligam sem nenhuma unicidade, ou seja, se formam a partir de diferentes temas ou um mesmo tema em conjuntos diferentes. O discurso não é único, não é homogêneo, mas sim, atravessado por outros discursos, e existe na dimensão histórica, ou seja, é a história que dá um caráter singular aos discursos. “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse mais que os torna irreduzível à língua e ao ato da fala”. (FOUCAULT, 1987, p.56).

Segundo Foucault (2013), nossos desejos buscam a liberdade do discurso, porém, somos barrados pelas instituições que colocam ordem nos discursos por meio das leis. Assim, todo discurso é controlado, selecionado, organizado e redistribuído por procedimentos que manipulam seus desejos e perigos. Esses procedimentos são chamados de “procedimentos exteriores de exclusão”, sendo estes: 1) a interdição (existem palavras que são proibidas), como pode ser revelada no tabu do objeto, no ritual da circunstância e no direito privilegiado de quem fala; 2) a segregação da loucura ( há uma separação e uma rejeição no discurso do louco, pois até mesmo esse discurso pode ocultar algumas verdades); 3) a vontade da verdade (as instituições ditam as regras do que se considera verdade ou falso, independente de nossa vontade). As verdades se deslocam

historicamente se apoiando em sistemas institucionais e são reforçadas por práticas pedagógicas e aplicadas na sociedade, dessa forma, o discurso é um instrumento de coerção.

Todo discurso é um acontecimento, 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 de uma memória, ou na 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, 1987, p. 32).

De acordo com os dizeres de Foucault, um acontecimento discursivo nunca é puro, pois sempre se relaciona a outros enunciados, que o precederam ou que o seguirão. Assim, todo discurso se repousa sobre um já-dito e sobre um não-dito.

Em seu livro “Arqueologia do saber”, Foucault (1987, p. 36) recorre a quatro hipóteses para entender como se efetuou a formação dos discursos. 1. Os enunciados são diferentes em sua forma e dispersos no tempo formando um conjunto e não se referem a um mesmo e único objeto. Por exemplo, a loucura não é a mesma coisa para o louco e para o médico. Ou seja, não há unicidade no discurso. A unicidade está nas regras que definem as transformações de um objeto. 2. Como definir a forma e o encadeamento de um discurso? Os discursos são dispersos, heterogêneos e se formam por meio de deslocamentos. 3. Como estabelecer grupos de enunciados no jogo entre sistemas permanentes e coerentes? É necessário analisar o discurso em sua dispersão. 4. Como explicar identidade e persistência dos temas? Existem temas que se formaram de temas diferentes ou de um mesmo tema em conjuntos diferentes. Sendo assim, objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas, em um sistema de dispersão, possibilitam as regularidades que formam um discurso. Foucault (1987, p. 43-44) define essas regularidades como sendo “as condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva”.

Em relação às regras de formação no que diz respeito aos objetos, Foucault (1987, p.50) afirma que a formação de um objeto se dá pelas diversas relações que atuam em um discurso, nas constantes relações, sendo que a formação discursiva se estabelece pela mudança desses objetos sempre utilizando o discurso como prática.

A formação das modalidades enunciativas se manifesta na dispersão, nas diversas relações, posições e lugares que o sujeito ocupa quando recebe ou exerce um discurso, na “especificidade de uma prática discursiva” (1987, p.61).

Quanto à formação dos conceitos, Foucault (1987, p. 63) declara que os conceitos são discordantes, mudam de utilização e outros aparecem. Os enunciados se formam a partir dos enunciados. Todo enunciado já foi dito e é reformulado compreendendo ao domínio da memória. Logo, não se analisa um conceito isoladamente, pois eles estão ligados a diferentes discursos que se constituem historicamente. No tocante a formação das estratégias, a formação discursiva se individualiza nas suas diferentes relações, ou seja, elas surgem na divergência dos conceitos.

As formações discursivas têm suas regularidades no processo histórico, é no tempo que se dão os acontecimentos, as transformações, as mutações, os processos que regulam os discursos (1987, p.82).

Constatamos que o discurso não pode ser visto apenas como significado e significante, em que se encontra um único sentido, mas sim, como um conjunto de enunciados que se apoiam numa formação discursiva, esta, por sua vez, refere-se às relações que se estabelecem como regra em uma prática discursiva para que se refira a um objeto, para que se empregue uma determinada enunciação, para que se utilize um conceito ou mesmo se organize uma estratégia.

Cabe ressaltar que os elementos que constituem uma formação discursiva são heterogêneos e se relacionam entre si pelo campo das memórias na hierarquia de relações. (FOUCAULT, 1987, p.66).

Desta maneira, por meio das formações discursivas que se estabelecem historicamente, os discursos estão sempre mudando. As formações discursivas ainda estabelecem o que os sujeitos “podem e devem” falar, e é também por meio das relações discursivas que se desvelam as várias identidades constituintes do sujeito.

### **1.3. Discurso, interdiscurso e memória discursiva**

Para a Análise do Discurso, falar em interdiscurso é falar em memória discursiva. Segundo Orlandi (2010, p.30), a memória é parte integrante da produção de um discurso. A memória discursiva, nos dizeres dessa autora (2010, p. 31), é entendida como “o saber discursivo que torna possível todo o nosso dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. É a memória

discursiva, o interdiscurso, que possibilita os nossos dizeres. Todo o nosso dizer se vincula aos eixos da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). (ORLANDI, 2010, p. 33). É nesse jogo de passado e presente que nossos discursos se fazem e ganham sentido. Memória e história determinam o que é relevante em um discurso. Sendo assim,

[...] o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague da memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2010, p. 35).

O interdiscurso nos submete aos já ditos em um determinado momento, e que foram esquecidos, apagados em nossas lembranças, para que possam, por nós, serem ditos novamente. Existem dois tipos de esquecimento: o esquecimento número um e o esquecimento número dois. O primeiro esquecimento é o esquecimento ideológico, o esquecimento inconsciente que faz com que tenhamos a ilusão de que tudo o que falamos é nosso de origem, aquele que nos leva a acreditar que nossas palavras são únicas e nunca ditas anteriormente. (ORLANDI, 2010).

Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº I, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº I remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que - como vimos - esse exterior determina a formação discursiva em questão. (PÊCHEUX, 2010, p.162).

Em consonância com os dizeres de Pêcheux (2010), o esquecimento número um correlaciona-se ao nosso inconsciente, e é ele que nos causa a impressão de que a nossa fala está fundamentada em nós, quando na verdade, estamos somente retomando discursos esquecidos, e outrora ditos, em nosso inconsciente. O esquecimento número dois, refere-se à enunciação, relacionando-se às nossas escolhas em nosso modo de dizer, porque utilizamos determinadas palavras e não outras. (ORLANDI, 2010). Assim,

Concordamos em chamar esquecimento n. 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontra em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.* (PÊCHEUX, 2010, p.161).

Por que falamos de uma determinada forma e não de outra? Por que utilizamos certas palavras quando poderíamos usar outras? A resposta para essas interrogações se explica no esquecimento número dois de Pêcheux. É esse esquecimento o responsável pela composição de nossos discursos.

Todo nosso dizer está fundamentado em uma memória, é sempre a busca de já-ditos esquecidos que são retomados, ora pela paráfrase ora pela polissemia. Nesse processo de ditos e já-ditos, de passado e presente, constituição e atualidade, no jogo entre o mesmo e o diferente, os sujeitos se constituem e se ressignificam.

Em Pêcheux (2010), memória se relaciona à materialidade discursiva e se faz presente nos processos de repetição e regularidade. Segundo Orlandi (2011, p. 53), falar em materialidade é referir-se à forma linguístico-histórica. Para se entender o processo de memorização, devemos considerar os acontecimentos sob dois prismas: “o acontecimento que escapa a inscrição, que não chega a se inscrever” e “o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.” (PÊCHEUX, 2010, p. 50). Esta é assim entendida:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Visto desta maneira, os pré-construídos silenciados residem em nossa memória, e são retomados pelas paráfrases, no processo de repetição e regularidade. E ainda,

Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 2010, p. 56).

A memória discursiva não pode ser entendida como algo homogêneo, mas sim como algo heterogêneo, algo que se apóia em retomadas e deslocamentos. É ela, o nosso saber discursivo sustentado pelos efeitos de sentido que emergem da memória que possibilita nossos discursos.

Coracini (2013, p. 09) compreende interdiscurso como os múltiplos fragmentos que constituem a memória discursiva, ou seja, são as inúmeras vozes, do outro, que se entrelaçam,

mesclam-se e se confundem, permitindo que o sujeito, inserido numa rede de valores, costumes, crenças, se constitua tal como é, sendo ao mesmo tempo semelhante e diferente.

Coracini (2010), em “A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobrevivência”, salienta que para Derrida a memória é interpretação, ficção, invenção que se constitui depois de um acontecimento, após o cruzamento de tantos outros acontecimentos que geraram uma história. Em razão disso, a memória nunca é completa, é sempre cheia de lapsos, faltosa, e simultaneamente verdadeira e mentirosa. É assim concebida como enganosa e fiel porque ao interpretar o que seria a memória (arquivo) de algum acontecimento constantemente nos sujeitamos ao momento em que vivemos. A referida autora (2010) ainda buscou em Derrida uma explicação para arquivo o qual se inscreve como vestígios, impressões estocadas em nosso inconsciente, que constituem as marcas que singularizam os sujeitos. Tais marcas podem ser costumes, crenças, valores de uma sociedade e que por mais que queiramos denegar, por mais que tais marcas pareçam imperceptíveis sempre deixarão rastros. Rastros esses que ora se inscrevem de maneira explícita, ora de maneira não tão explícita, mas que nos constituem enquanto sujeitos.

#### **1.4. Tipos de discurso e sujeito**

Não podemos falar em sujeito sem falar em língua, haja vista que o sujeito se constitui na e pela língua. A linguagem se fundamenta pela paráfrase (o mesmo) e pela polissemia (o diferente), sendo o discurso lúdico, o desencadeador da polissemia e o discurso arbitrário da paráfrase. Em outras palavras, o discurso lúdico se refere à pluralidade, aquele que dá multiplicidade aos sentidos e o discurso arbitrário se relaciona à singularidade, o responsável pela permanência de um único sentido. (ORLANDI, 2011). Ainda, refere-se à noção de reversibilidade como caracterizante da tipologia discursiva, é na interação entre sujeitos e objetos, que sujeitos se definem pela troca de papéis construindo um discurso, é no processo de interlocução que se caracteriza o discurso.

Segundo a autora, de acordo com a relação de um interlocutor com um objeto do discurso, podemos identificar a polissemia, que poderá estar mais ou menos presente em um discurso. Dessa forma, os discursos podem ser:

Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto de discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o *non sense*.

Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.

Discurso autoritário: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem militar, isto é, o assujeitamento ao comando. (ORLANDI, 2011, p.154).

Para melhor entendermos essas tipologias discursivas, faz-se necessário entender o conceito de reversibilidade. Segundo Orlandi (2011), como a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui, a reversibilidade é a condição do discurso. É na relação entre os sujeitos que se define o discurso. Assim, no discurso lúdico, as interações se mantêm em forma de um jogo, onde há um envolvimento total dos sujeitos na interação; no discurso polêmico, a troca dos papéis discursivos acontece mediante algumas restrições; no autoritário, não há troca de papéis discursivos.

Conforme Orlandi (2011), o discurso é linguagem e interação:

[...] ou seja, aquele que considera a linguagem em relação às suas condições de produção, ou dito de outra forma, é aquele que considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim, como contexto, são constitutivos de significação do que se diz. (ORLANDI, 2011, p.157).

Observamos que a linguagem é social, ou seja, é por meio do discurso que as interações se fazem, em outras palavras, linguagem é interação.

Coracini (2010, p. 28), em “O jogo discursivo na aula de leitura”, faz as seguintes afirmações sobre o discurso pedagógico em sala de aula:

1.O professor enquanto sujeito “integral” tem a ilusão de que é “dono” de seu fazer pedagógico, do que diz, as explicações que fornece, os conselhos que dá são originais; 2. O professor, que se acredita com total controle sobre o seu próprio dizer, tem a ilusão de que pode tornar suas palavras claras, monossêmicas, de modo a serem compreendidas por todos os alunos da mesma maneira, independentemente da turma ou da escola; apenas no nível do conhecimento da língua parece ser necessariamente levado em conta. Aliás, subjaz a essas ilusões a crença na objetividade da linguagem, garantindo a unicidade do significado: o que o professor diz em aula corresponde à verdade científica, pedagógica... Se assim não fosse, não se justificariam as ações pedagógicas.

As afirmações de Coracini (2010) nos levam a concluir que nas ações pedagógicas, essas práticas discursivas se formaram ao longo de um processo histórico e são legitimadas pela “vontade da verdade”, o terceiro sistema de exclusão a que Foucault (2013, p.13) se refere em que as instituições ditam as regras do que é verdade ou falso em um determinado

campo do saber em uma sociedade independente de nossa vontade. O discurso do professor é controlado, logo, o sujeito é efeito de seu discurso.

Pensar o sujeito é tarefa que envolve uma busca aos mais diversos conceitos até então abordados. O dicionário de filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 261) aborda seis concepções de sujeito, utilizadas no decorrer de nossa história:

1. Em um sentido lógico-linguístico, o sujeito de uma proposição representa aquilo de que se fala, a que se atribui um predicado ou propriedade.
2. Na metafísica clássica, sobretudo em Aristóteles, sujeito é sinônimo de substância, do ser real como suporte de atributos.
3. Em teoria do conhecimento, principalmente a partir de Descartes e do pensamento moderno, o sujeito é o espírito, a mente, a consciência, aquilo que conhece, opondo-se ao objeto, como aquilo que é conhecido (sujeito epistêmico).
4. Sujeito transcendental. Opõe-se ao sujeito epistêmico e a sujeito psicológico.
5. Filosofia do sujeito ou da consciência. Na filosofia moderna, é a tradição racionalista que atribui ao sujeito um papel central como fundamento do conhecimento.
6. Sujeito psicológico ou individual, quer dizer, cada “eu” na medida que tem consciência de uma unidade.

A primeira definição de sujeito nos remete ao sujeito linguístico, aquele de quem se fala algo. Na segunda, sujeito é substância, ou seja, é “a realidade de algo como suporte de atributos, qualidades acidentais.” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.260). A terceira definição apresenta o sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento, aquele que tem “o conjunto das propriedades da razão, universais e idênticas em todo indivíduo” (idem). Quanto ao quarto conceito, temos o sujeito transcendental, aquele que pode conhecer por meio da sensibilidade e do entendimento. A quinta concepção nos reporta ao sujeito cartesiano, o sujeito da racionalidade. A última concepção provoca o efeito de sentido do sujeito individual, “aquele em que suas características pessoais e exclusivas: sentimentos, emoções, forma de pensamento, ações, adquirem relevância”. (SILVA, 2009, p.229).

Hall (2011) apresenta-nos três concepções de sujeito: o sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A primeira concepção mostra um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior”. O que temos aqui é o indivíduo único, o qual nascia com uma identidade e com ela permanecia em toda sua existência. Na segunda concepção, o “sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele”. Temos aqui um sujeito formado na interação entre sujeito e sociedade. A identidade do sujeito é suturada a uma estrutura. Já na terceira concepção, não há uma identidade fixa para o sujeito, mas sim, diversas identidades. O sujeito não é visto mais como

centrado e dono de uma única verdade ou identidade. A pós-modernidade “produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente”. A constituição identitária do sujeito se dá historicamente e não biologicamente. Não existe uma identidade completa, una, há uma multiplicidade de identidades. Dessa maneira, podemos reconhecer diferentes identidades, diferentes momentos de identificação do sujeito, já que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. (HALL, 2011, p. 22).

O sujeito é sempre uma busca pela sua inteireza, é o sujeito da falta, que busca ser preenchido pelo outro. Em Pêcheux (2010), temos o sujeito ideológico, aquele que é efeito de seus discursos. É por meio das formações discursivas que o sujeito se revela. Dessa forma, os sujeitos se constituem em consequência das ideologias presentes em seus discursos.

De acordo com os preceitos de Orlandi (2010), o sujeito é assujeitado pela língua e pela ideologia. Nesta concepção, o sujeito não é entendido como totalmente livre ou totalmente controlado. Embora pensemos ser donos de nossos discursos, nunca o somos, pois estes estão constituídos de outros dizeres de outras pessoas. Na verdade, estamos sempre retomando outros dizeres em um outro momento, lugar, em uma nova enunciação. Visto assim, o sujeito nada mais é do que efeito de um discurso de uma sociedade impregnada de ideologias. Temos, dessa forma, o sujeito como resultado histórico, um produto histórico e determinado pelo discurso em consequência do assujeitamento das diferentes formas-sujeito, nas diferentes formas de poder que se estabelecem em sua historicidade.

Para Foucault (1987), as relações existentes entre sujeitos e discursos estabelecem relações de poder. Os discursos dos sujeitos não são próprios e sim institucionalizados e regidos sob a ótica de uma verdade que se transforma em um determinado lugar, em determinado momento da história. Assim, poder e verdade se relacionam, não existindo separadamente, logo, não existe poder sem saber, nem saber sem poder.

O sujeito não é uno, mas sim múltiplo, segundo Foucault (1987), manifesta-se por sua dispersão, de acordo com a posição que ocupa ou recebe quando exerce um discurso, nos diferentes lugares, na descontinuidade de suas relações.

[...] as diversas modalidades de enunciação em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos onde fala. (FOUCAULT, 1987, p.61).

Em Authier-Revuz (1990), o sujeito é concebido na heterogeneidade constitutiva de seu discurso. Na concepção dessa autora, não temos um sujeito autônomo em seu discurso, pois toda sua fala é determinada fora da vontade do sujeito sendo este “mais falado do que fala”.

Na perspectiva da psicanálise, encontramos um sujeito dividido e de fala heterogênea. Sujeito de fala heterogênea, porque suas palavras não são suas, mas sim, sempre são palavras do outro. Logo, o discurso é atravessado pelo inconsciente e se vincula com o sujeito cindido, fragmentado e mascarado. Na verdade, o sujeito não se conhece, apenas tem a ilusão de que é dono de si. Ao negar seu dizer, o sujeito se mascara, usa máscaras que advêm de seu inconsciente. Toda vez que um sujeito nega algo, está dizendo algo que ficou recalcado em seu inconsciente. Temos então a denegação, o sujeito ao negar se afirma (INDURSKY, 1990).

Nos dizeres de Orlandi (2010), não há um sujeito totalmente livre, nem um sujeito totalmente determinado. Exterior e interior são elementos constitutivos do sujeito. A AD trata a princípio da materialidade discursiva do sujeito, enquanto efeito da linguagem, e segundo, Pêcheux (2010, p.147), o sujeito é ideológico e os sentidos de nossas palavras se manifestam devido às formações discursivas em que estamos inseridos, assim, nos tornamos sujeitos-falantes por meio de nossos discursos pelas formações discursivas representadas na linguagem pelas correspondentes ideologias.

Podemos falar de um sujeito atravessado pelo inconsciente e é na língua que esse inconsciente se desvela, por isso, sujeito efeito da linguagem.

Por isso o sujeito do inconsciente não é apenas um nome de uma relação entre um acontecimento atual e outros acontecimentos virtuais, mas uma marca invariavelmente presente ao longo de uma vida. O sujeito do inconsciente é mais do que uma relação; ele é, ele próprio, o traço que unifica o conjunto de significantes. (NASIO, 2012, p.130).

Tanto na visão psicanalítica quanto na visão da Análise do Discurso, o sujeito é visto como algo fragmentado. A AD concebe um sujeito, além de descentrado e fragmentado, marcado pela ideologia, tendo em conta, as relações que o sujeito estabelece com os outros, os efeitos de sentido que os discursos podem assumir ante um acontecimento, os deslocamentos que se inserem em um determinado momento constituem, assim, as identidades dos sujeitos.

### **1.5. Linguagem, discurso e identidade**

Linguagem e discurso são conceitos que se imbricam, portanto, ao produzir discurso,

estamos utilizando a linguagem e ao utilizar a linguagem estamos produzindo discursos. É por meio dos discursos que as identidades se mostram.

Em Authier-Revuz (1990), o discurso é perpassado por diversos outros discursos, o discurso é heterogêneo. Assim como Bakhtin, a autora se refere ao discurso como dialogismo, ao diálogo de um discurso com outro discurso manifestado na interação verbal, nas diversas condições de possibilidades de existência. Tendo em vista essa concepção, “as nossas palavras são sempre as palavras dos outros”, não somos a origem de nossos discursos, pois “nenhuma palavra é neutra, mais inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26-27).

Afirmamos apoiados nesses dizeres que nossas palavras é sempre a palavra do outro, pois os nossos discursos são sempre discursos já ditos, ou seja, é na heterogeneidade que nossos discursos se constituem. Podemos enxergar o outro em nossos discursos pela heterogeneidade dos discursos. Assim sendo, a heterogeneidade de nossos discursos podem ser: constitutiva ou mostrada. A heterogeneidade constitutiva diz respeito aos processos reais de constituição de discurso, os quais se constituem pelas diferentes vozes; enquanto que a heterogeneidade mostrada se relaciona aos processos de representação de um discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1998). Todo o nosso dizer é afetado por quatro campos de não-coincidência, segundo a referida autora, temos:

- a. não-coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores;
- b. não-coincidência do discurso consigo mesmo, afetado pela presença em si de outros discursos;
- c. não-coincidência entre as palavras e as coisas;
- d. não-coincidência das palavras consigo mesmas, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 20-21).

De acordo com esse dizeres, nossas palavras não são coincidências, em outras palavras, “as formas de representação dos fatos de não-coincidência aparecem como manifestando, de um modo que não deriva da intencionalidade” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 21), mas sim, aparece como um negócio, como “máscaras” utilizadas por seus enunciadores a fim de controlar o dizer. As não- coincidências são o real constitutivo de nosso dizer.

O nosso dizer nos remete à identificação. Falar sobre identidade é falar sobre sujeito, é também falar sobre memórias. Memória e identidade fazem parte de um emaranhado de fios que se cruzam, que se entrelaçam e constituem os diversos sujeitos.

A palavra identidade nos remete a algo singular, único, algo que é característico em um ser ou objeto. Vejamos a definição, segundo o dicionário Larousse (2006):

1. Caráter do que não se altera; 2. Consciência da própria personalidade; 3. Conjunto de caracteres próprios e circunstanciais que servem para individualizar as pessoas e as coisas; 4. Relação entre dois ou mais elementos de similitude perfeita; 6. Caráter de dois seres ou coisas que apresentam dois aspectos diversos de uma única realidade, constituindo apenas um ser. (p.1340).

Diante dos conceitos apresentados acerca de identidade, notamos que esta é definida como algo próprio, singular e individualizador. É concebida como algo estático e de relação harmoniosa entre seus elementos. No entanto, defendemos o princípio de que as questões identitárias não estão ligadas a algo fixo e duradouro, identidade nos remete a um deslocamento de conceito em relação à identidade moderna, vista como algo permanente. Não queremos falar de identidade nessa concepção de fixidez, mas sim, de momentos de identificação. O sujeito não possui uma única identidade e sim identidades, momentos de identificação ao longo de sua vida.

Falar em identidades implica em compreender que não há entendimento de si próprio sem a compreensão do outro que me constitui. Entender o outro é compreender a si próprio. Em Hall (2011), verificamos os três tipos de concepções de identidade: a identidade do sujeito do iluminismo; a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-moderno. A primeira concepção nos remete a uma visão de um eu individualista, em que o sujeito nasce com uma identidade e permanece com ela por toda sua vida. A identidade na segunda concepção, é formada na relação entre sujeito e sociedade, onde nossos mundos interior e exterior são preenchidos. “A identidade costura o sujeito à estrutura”. (HALL, 2011, p.12). O terceiro conceito diz respeito a uma identidade móvel, algo em um constante processo de transformação. A identidade se faz ao longo de uma história, existindo, dessa maneira, diferentes tipos de identidades as quais se formam em diferentes momentos da vida. Assim sendo, não possuímos uma única identidade, mas identidades temporárias, ou seja, momentos de identificação, que se transformam e dissipam no percurso de uma história.

[...] em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2011, p. 39).

Isso posto, somente reafirmamos o caráter dinâmico de nossas identidades. Não somos

sujeitos de uma identidade única e fechada, somos sujeitos de múltiplas identidades, as quais se formam na busca de nossa completude, no e pelo olhar do outro.

Pêcheux (2010), em sua teoria do discurso, comenta sobre a relação imaginária dos sujeitos, que o processo de identificação na verdade é o imaginário daquilo que o representa. Somos sujeitos de identidades acobertadas pelas ideologias. E os discursos:

[...] constituem os sujeitos, “situando-os” (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”, segundo a expressão de L. Althusser que em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, apresentou os fundamentos reais de uma teoria não subjetivista do sujeito, como teoria das condições ideológicas da produção/transformação das relações de produção: a relação entre o inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista). (PÊCHEUX, 2010, p.123).

Segundo Coracini (2003), a identidade é sempre incompleta, é um processo em formação contínua, por isso, a afirmativa de momentos de identificação com algo ou alguém. Toda identificação se dá na interação com o outro, por meio de processos inconscientes, no decorrer de uma vida. Os momentos de identificação do sujeito, também podem ser percebidos por meio do interdiscurso (memória discursiva) e do intradiscurso (discurso). Por meio da memória, o sujeito se constitui e, simultaneamente, se identifica.

Linguagem, discurso, interdiscurso, formação discursiva, sujeito e identidade... elementos que se cruzam e se mesclam, às vezes se confundem, e se relacionam às condições de produção. Dessa forma, se faz necessário saber as condições de produção de um discurso, todo discurso nos remete ao interdiscurso, todo discurso é regulado por formações discursivas e praticado por sujeitos históricos e inseridos em uma subjetividade.

A língua (gem) está em nós impregnada, é ela que nos identifica, que nos individualiza e, ao mesmo tempo, torna-nos seres singulares e plurais, assim como o elástico que foi espichado pelo mundo e nunca volta ao seu ponto de partida.

## 2.CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

### O povo é infalível

Meu professor  
 O grande, amigo  
 Foi fuzilado, condenado por um tribunal do povo  
 Como espião. Seu nome é maldito.  
 Seus livros foram destruídos. Falar dele  
 É suspeito, proibido.  
 E se ele era inocente?

Os filhos do povo o consideraram culpado.  
 Os Kolkozos e as fábricas dos trabalhadores  
 As mais heroicas instituições do mundo  
 Viram nele um inimigo.  
 Nenhuma voz levantou-se por ele.  
 E se ele era inocente?

O povo tem muitos inimigos.  
 Nas mais altas posições  
 Encontram-se inimigos. Nos mais úteis laboratórios  
 Encontram-se inimigos. Eles constroem  
 Canais e represas para o bem de continentes inteiros e  
 Os canais se desmancham e as represas se rompem.  
 O líder deve ser fuzilado.  
 E se ele era inocente?

O inimigo anda disfarçado.  
 Usa boné de trabalhador caído sobre o rosto. Os amigos  
 Conhecem-no como trabalhador esforçado. Sua mulher  
 Mostra os furos nos sapatos  
 Que ele gastou a serviço do povo.  
 No entanto, é um inimigo. Seria meu professor um desses?  
 E se ele era inocente?

Falar sobre inimigos que podem ser levados aos tribunais do  
 povo  
 É perigoso, pois os tribunais precisam manter sua autoridade.  
 Exigir documentos que provem a culpa preto no branco  
 É absurdo, pois não podem existir tais documentos.  
 Os criminosos têm nas mãos provas de sua inocência.  
 Então é melhor silenciar?  
 E se ele era inocente?

O que 5.000 construíram, um pode destruir.  
 Entre 50 condenados  
 Um pode ser inocente.  
 E se ele era inocente?

(BRECHT, Bertolt. 2011, p. 224-225)

Quem é o professor a que o poeta se refere? Quais as condições de produção em que esse discurso poético foi produzido? O poeta de nacionalidade alemã se insere em um momento histórico marcado por guerras (primeira e segunda guerras mundiais). É naquele contexto histórico-social que seu discurso é proferido. O poema em questão é uma crítica à

sociedade da época, no entanto, seu discurso é também contemporâneo. Fala das ideologias presentes em nossa sociedade as quais impedem que enxerguemos a realidade a nossa frente. Fala de poder, domínio e o controle exercido pelas altas instituições sobre o povo que não possui voz. E aquele que busca o saber, na figura do professor, é condenado por esse mesmo povo. Seria o poeta o eu lírico do poema? Seria ele o professor? Pois, como é sabido, tentaram silenciar a voz de Brecht devido à crítica social presente em seus discursos, teve que se exilar de sua terra natal e sua obra foi queimada em praça pública. Afinal, quem é esse professor a que o poeta se refere?? Em que esse professor difere do professor desta pesquisa?

Falar sobre o sujeito professor de nossa pesquisa envolve compreender as condições sócio-históricas e ideológicas de uma determinada época e lugar. Quem são esses professores? Em que escolas trabalham? O que essas escolas regem? Que concepções de língua possuem esses sujeitos?

Assim, este capítulo é dedicado aos elementos constitutivos das condições de produção do discurso do professor, objeto de estudo de nossa pesquisa. Apresentamos um estudo sobre o perfil dos sujeitos professores participantes desta pesquisa, em seguida, um breve histórico sobre a história da educação, bem como uma discussão acerca do contexto escolar das escolas em que os sujeitos professores fazem parte.

## **2.1. Sujeitos envolvidos no percurso**

A escolha dos participantes envolvidos na pesquisa se deu pelo fato de esses sujeitos serem professores, assim como o pesquisador. Outro motivo pela escolha desses sujeitos é que ao tentar compreender as representações que esses sujeitos professores possuem acerca do ensino de Língua Portuguesa, suas identidades e suas subjetividades, o pesquisador também procura entender suas subjetividades.

Inicialmente, objetivava-se analisar narrativas de quinze professores de Língua Portuguesa atuantes em escolas estaduais de dois municípios. A primeira medida feita por este pesquisador deu-se pela realização de um questionário semiestruturado. Em seguida, houve o contato com esses sujeitos professores, mediante uma conversa informal no tocante à pesquisa a ser realizada, e assim, convidá-los a participarem desta pesquisa. Embora tenhamos coletado dados de nove sujeitos, somente o discurso de cinco professores que exercem a profissão nas escolas A e B são analisados, devido à extensão de análises das narrativas em uma dissertação de mestrado.

Na escola A, foram entregues oito questionários e houve devolução de cinco. Na escola B, seis questionários entregues e três devolvidos. Dentre os cinco questionários respondidos pelos participantes, apenas um se refere ao sujeito de sexo masculino. Esses sujeitos são professores de Língua Portuguesa e atuam em escolas diferentes, situadas nos municípios de Santa Albertina e Paranapuã. Vejamos a tabela com os dados a respeito desses sujeitos envolvidos na pesquisa:

Instituição Estadual	Sexo	Idade	Estado civil	Tempo de exercício na profissão	Jornada de trabalho
Escola A	Feminino	Entre 30 e 35 anos	Casado	5 a 10 anos	Integral
Escola A	Feminino	Entre 30 e 35 anos	Casado	Entre 5 e 10 anos	Básica
Escola A	Feminino	Mais de 45 anos	Outro	Mais de 20 anos	Integral
Escola B	Masculino	Mais de 45 anos	Casado	Mais de 20 anos	Integral + 1
Escola B	Feminino	Entre 30 e 35 anos	Casado	Entre 10 e 15 anos	Básica

**Fonte:** elaborado de acordo com o roteiro para relato dos professores.

De acordo com o perfil traçado na tabela, os sujeitos constituintes da pesquisa possuem idade entre 30-35 anos e mais de 45 anos. Será que a diferença de idade interfere no modo de pensar destes professores? Em relação ao tempo de serviço, constatamos que há professores em início de carreira e outros já próximos da aposentadoria. E, quanto ao tempo de serviço, será que podemos perceber divergências no que diz respeito às suas concepções do ensino de Língua Portuguesa? A jornada de trabalho desses sujeitos varia, três professores possuem jornada integral, dentre esses três, um professor possui dois cargos, um se refere à jornada integral e outro cargo de jornada reduzida (Integral + 1), ainda, temos dois professores com jornada de trabalho básica.

A resolução da Secretaria da Educação nº 08 de 2012, estabelece o seguinte quanto à jornada de trabalho docente:

Artigo 1º - Na composição da jornada semanal de trabalho docente, prevista no artigo 10 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com a redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, observar-se-ão, na conformidade do disposto no § 4º do artigo 2º da Lei federal nº 11.738, de 16.7.2008, e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, os seguintes limites da carga horária para o desempenho das atividades com os alunos:

- I – Jornada Integral de Trabalho Docente:
  - a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos);
  - b) atividades com alunos: 26h40min (1.600 minutos);
- II – Jornada Básica de Trabalho Docente:
  - a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos);
  - b) atividades com alunos: 20 horas (1.200 minutos);
- III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:
  - a) total da carga horária semanal: 24 horas (1.440 minutos);
  - b) atividades com alunos: 16 horas (960 minutos);
- IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:
  - a) total da carga horária semanal: 12 horas (720 minutos);
  - b) atividades com alunos: 8 horas (480 minutos).

Cabe ressaltar que essa jornada de trabalho é sujeita a alterações pela Secretaria da Educação com a criação de um novo Estatuto do Magistério, quando for oportuna.

Outro fator relevante apresentado pela tabela, diz respeito ao gênero, pois, quatro professores são mulheres e apenas um professor do sexo masculino. Essas informações estão em concordância com os dados apresentados no “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007”:

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925). (2009, p.22).

Em vista dos dados, constatamos que a docência apresenta um perfil predominantemente feminino. O que revelam os não-ditos no discurso “O magistério é uma profissão para mulheres”. Inicialmente, a docência era uma profissão masculinizada, basta recorrermos a nossa memória, e, recordamos das aulas de filosofia, das explicações dos professores quando explanavam sobre os primeiros professores como sendo os sofistas. Os sofistas eram do sexo masculino e as mulheres, naquela época, não tinham direito à educação, nem sequer eram consideradas cidadãs. Os primeiros professores aqui no Brasil foram os jesuítas, outro fato que mostra a masculinização da docência. O que teria levado a essa mudança da docência, inicialmente masculinizada e agora feminilizada?

Vianna (2002) em seu artigo “O sexo e o gênero da docência”, afirma que a feminilização da docência tem caráter histórico, social e cultural. Essa mudança do arquétipo docente nasce a partir do final do século XIX, com a expansão do ensino público primário,

para ser mais precisa, a partir de 1860, nos últimos anos do império. Em decorrência dessa expansão do ensino público, se intensificou o número de mulheres no magistério e, por outro lado, o abandono por parte dos homens das salas de aula no curso primário. Em vista disso, o magistério como um processo de feminilização “associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola. (VIANNA, 2002, p. 90).

Esta citação nos ajuda a compreender um pouco do discurso da feminilização docente. Primeiro, porque o magistério não oferece boas condições de trabalho, o salário é baixo, a divisão em camada sexual da carreira docente e os estereótipos produzidos pela escola. É notória uma desigualdade entre os gêneros masculino e feminino. O ensino primário é constituído em grande parte por mulheres, enquanto que o ensino universitário é composto essencialmente por homens. No primeiro, o salário é menor e por isso cabe à mulher; já no segundo, cabe aos homens porque a remuneração salarial é maior. Assim, o homem era visto como superior à mulher, era o chefe da família, e, portanto, deveria obter rendimentos maiores que a mulher. Temos aqui uma visão estereotipada de nossa sociedade, haja vista que muitas mulheres são chefes de família. Vejamos o que estabelece o inciso I do artigo 5 da constituição de 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Ainda existem os estereótipos produzidos pela sociedade de que a mulher leva jeito para lidar com a criança, possui mais sensibilidade que os homens e, assim, se identificam melhor com a docência. São os conceitos que estão cristalizados em nossa sociedade. Platão (2007), em sua obra “Política”, mais especificamente no livro V, apesar de viver em uma sociedade patriarcal, já abordava a questão da mulher poder ocupar as mesmas funções que os homens. Segundo o filósofo, as diferenças que existem entre homens e mulheres não são essenciais, mas apenas acidentais. Em outras palavras, homens e mulheres são formados da mesma substância “aquilo que é em si mesmo”, por exemplo, ambos possuem racionalidade, subjetividade, porém, existem acidentes, algumas características que um pode ter e o outro não, logo, diferenças acidentais.

Logo, não há na administração da cidade nenhuma ocupação, meu amigo, própria da mulher, enquanto mulher, nem do homem, enquanto homem, mas as qualidades naturais estão distribuídas de modo semelhante em ambos os seres, e a mulher participa de todas as atividades, de acordo com a natureza, e o homem também. (PLATÃO, 2007, p. 150).

Nos dizeres de Platão, homem e mulher possuem a mesma essência, por conseguinte, podem desempenhar a mesma função, desde que disponham de aptidões. Mas o que significa aptidão? Segundo o dicionário enciclopédico Larousse (2006, p. 182), esse termo é uma palavra latina e designa: “1. Disposição natural ou adquirida. 2. Conjunto de habilidades necessárias ao exercício de determinada função, atividade”. Dessa forma, todos sem distinção de gênero estão predispostos a atuarem como docentes, é a aptidão que possibilita o bom desempenho de um sujeito.

Os sujeitos professores envolvidos nesta pesquisa se inserem em um contexto histórico escolar em que as relações de poder vigoram, pois as instituições são as detentoras do saber, logo, saber é poder. Sendo o saber o poder e as escolas uma das suas detentoras, como então se explica o pouco interesse da busca pelo conhecimento? Diante disso, faz-se necessário recorrer às palavras de Rubem Alves (2000, p. 29): “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”. Por que as escolas podem tornar-se gaiolas ou asas?

## **2.2. Afinal, o que são as escolas?**

Dissertar a respeito do conceito de “escola” me remete novamente às aulas de Filosofia, pois aprendemos que a primeira escola a ser instituída foi a Academia de Platão, cujo objetivo centrava-se nas investigações filosóficas e científicas, por meio do método dialético, em que a busca pelo conhecimento se efetuava pelo questionamento.

Depois disso, muitas mudanças ocorreram e em “História da Educação” (VEIGA, 2007), temos um perfil da escola percorrendo a idade média até a contemporaneidade. Na era medieval, a educação era de responsabilidade da igreja em que o dever era ensinar tentando conciliar fé e razão e cabia aos escolásticos, ou seja, aos padres. As escolas daquele período funcionavam em igrejas ou mosteiros, eram gratuitas e direcionadas aos homens. Devido à grande procura de escolas e mestres nos séculos X e XI, ocorreu a perda do controle educacional da igreja, surgindo assim, instituições em ambientes laicos com permissão para funcionar em casas de mestres ou em salas alugadas, no entanto, próximas aos estabelecimentos religiosos.

Ainda de acordo com Veiga (2007), os colégios surgiram no final da idade média (séc. XIV-XV). Inicialmente, os colégios foram criados como abrigo material para os estudantes (lugar para dormir e alimentar), porém, devido à concentração de jovens em um mesmo lugar, a boa reputação desses jovens e por ser local de realização de palestras, converteu-se em local de estudos. Foi naquele período que foram criadas a divisão do espaço, do tempo, seleção e as novas estruturas do poder. Nos dizeres de Foucault (1999), temos o adestramento dos corpos, a arte da distribuição, e, assim, classes são criadas e os alunos separados, conforme o nível de saber. São estabelecidos os horários das aulas, as tarefas, os meses e os conteúdos organizados em um tempo estipulado, os exames, além da utilização de sinetas e relógios, são adotados, o que Foucault (1999) denomina controle de atividades. Visto que se estabelecem novas estruturas na sociedade, novas relações de poder se constituem em um novo contexto sócio-histórico-cultural.

Veiga (2007) afirma que entre os séculos XVI e XVII, o conceito de riqueza tornou-se sinônimo de virtude e prestígio, conceito esse reforçado ao mesmo tempo pela eclosão de objetos suntuosos e a diferença entre as classes sociais.

Aos poucos a aquisição de conhecimentos se tornou um importante diferencial para a obtenção de prestígio na sociedade. A partir da centralização das regras de vida social devido à organização dos Estados absolutistas e por meio do uso da força física, da cobrança dos tributos e da regulamentação da Justiça, estabeleceu-se um poder coercivo frente ao que é lícito ou ilícito. Desenvolveu-se uma noção de “público” que associava o Estado à figura de autoridade, o rei, reconhecida pelo princípio de obediência e lealdade aos seus súditos. A absorção da vida pública pelo Estado possibilitou a separação mais acentuada das formas de vida privada e vida pública. (VEIGA, 2007, p.34).

Nos dizeres da autora, a aquisição do conhecimento tornou um diferencial na obtenção de prestígio social e as regras de condutas sociais individualizaram os sujeitos, tornando-os civilizados, e os sujeitos ditos iletrados não seguem essas regras comportamentais e acabam sendo excluídos, o que denota, como já vimos, uma situação em que saber é poder. O poder agora não está nas mãos da igreja, mas sim nas mãos do Estado.

Segundo Veiga (2007) os séculos XVI, XVII e XVIII foram marcados pela busca de novos saberes. Em países protestantes, surgem os colégios protestantes e nas sociedades católicas europeias e latino-americanas havia os colégios jesuítas que formavam os jovens na moral cristã. A educação no Brasil se deu por meio das atividades jesuítas que em meados do século XVI construíram igrejas, colégios e aldeamentos. As atividades jesuítas admitiam “diferentes modalidades como práticas de pregação e alfabetização”, que incluía indígenas,

escravos africanos e filhos de colonizadores. O primeiro colégio brasileiro, “Colégio dos Meninos de Jesus”, foi fundado em Salvador, em 1549. Cabe ressaltar que não havia colégios para as meninas, somente raros conventos autorizados e algumas instituições de recolhimento continham atividades de alfabetização para mulheres. A partir das transformações ocorridas no século XVIII, novas formas de conduta individual e social são fixadas, constituindo novas noções de sujeito e sociedade. Foi nesse cenário que a hierarquização dos saberes, representado pelos conceitos de escola elementar, escola secundária e escola superior, indicou novos processos de inserção social e permanência no controle das diferenciações de classes sociais. Com o fechamento dos colégios jesuítas em 1759, em Portugal, novas reformas educacionais são propostas, e em Portugal quanto no Brasil, retoma-se o sistema de ensino que vigorava anteriormente aos colégios, as aulas em salas alugadas, nos colégios ou nas casas dos professores, as denominadas aulas régia. (VEIGA, 2007, p. 60).

No início do século XIX, segundo Veiga (2007) o Brasil adotou o método Lancaster de ensino, as escolas de ensino mútuo em que os alunos monitores ensinavam os demais:

Num local amplo, os alunos eram distribuídos em fileiras hierarquizadas de bancos escolares, de acordo com o estágio de seu aprendizado, configurando as divisões ou classes. O professor ficava numa das extremidades do salão, numa cadeira alta, de modo a observar todo o ambiente. Cada lição era rigorosamente cronometrada para a passagem de uma atividade a outra. (VEIGA, 2007, p. 121).

De acordo com Veiga (2007), método mútuo instituído pela lei de 1827 regulamentou o funcionamento das primeiras escolas de primeiras letras, entretanto, a partir de 1870, uma nova metodologia de ensino difundiu o método intuitivo e “as lições de casa” passaram a ser utilizadas como procedimento didático. Apesar das inovações pedagógicas, as escolas públicas primárias funcionavam em condições deploráveis, bem como a qualidade do estudo secundário e superior eram sofríveis, salvo algumas raras exceções. Até 1879, somente homens podiam frequentar o ensino superior, sendo o Colégio Pedro II a admitir as primeiras mulheres. Em 1890, instituiu a gratuidade do ensino, mas não sua obrigatoriedade. Em agosto de 1893, foi instituído no estado de São Paulo por Caetano de Campos, um novo modelo de organização do ensino primário. Tínhamos a escola seriada, em que as “classes se organizavam em séries, cada uma numa sala, um professor para cada série, a organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas no mesmo prédio. (VEIGA, 2007, p. 242). Ainda na concepção dessa autora, esses grupos escolares eram

estruturados de forma semelhante aos prédios, equipamentos, funcionários, direção, seriação e inspeção centralizados.

No cenário mundial, novas concepções acerca da educação surgem e a escola é vista como “espaço privilegiado para instruir e educar os futuros cidadãos e membros da sociedade”. (VEIGA, 2007, p. 217). Dessa maneira, há um crescimento no número de alunos e, por conseguinte, no número de instituições, levando à criação da chamada “Escola Nova”. Vejamos como as escolas se adaptam à nova realidade das primeiras décadas do século XX:

Como não podia deixar de ser, as salas de aula também foram adaptadas às novas necessidades. Além de planejado para proporcionar conforto e uma postura corporal correta, o mobiliário foi disposto de maneira a facilitar a movimentação dos alunos. São criadas linhas especiais de cadeiras e mesas para o jardim de infância e para as primeiras séries do ensino elementar. Surgem cadeiras individuais ou duplas, além de móveis especiais para atividades coletivas, e as crianças têm livre acesso ao material pedagógico. Com a fixação de cartazes, mapas e murais nas paredes das salas de aulas, é reforçada igualmente a educação igualmente a educação estética das crianças. Algumas classes criam “cantinhos de atividades”, minibibliotecas e pequenos museus – armários com exposição de objetos. As escolas também se aparelharam para a prática de atividades manuais e artísticas, com a utilização de papéis, tintas e pincéis especiais para crianças. Multiplicam-se brinquedos educativos, blocos de várias dimensões, jogos de encaixe e quebra-cabeças, além de material para trabalhos de agulha, equipamentos para as oficinas de carpintaria e projetores de filmes e slides. (VEIGA, 2007, p. 230).

Embora vivamos no século XXI, e várias mudanças tenham ocorrido em nossa sociedade, ao lermos essa citação, temos a impressão de que as salas de aulas descritas pela autora são as mesmas salas de aula que estamos acostumados a trabalhar na escola contemporânea.

Nas décadas de 1920 e 1930, debates e métodos da “Escola Nova” são introduzidos no Brasil. A frequência no ensino secundário não era obrigatória havendo a possibilidade de prestar exames para obtenção de título de bacharel e assim ingressar em curso superior, até que em 18/04/1931 foi instituído um decreto-lei implantando o currículo seriado e a obrigatoriedade de frequência. Em 1971, a lei 5692 regulamenta o ensino em primário e secundário. O primeiro surgiu da união do primário ao ginásio com duração de oito anos e carga horária de 720 horas; o segundo, com cursos de 3 ou 4 anos de duração e cargas horárias anuais de 2.200 e 2.900 horas respectivamente.

Segundo a LDB de 1996, o ensino fundamental é de natureza obrigatória e gratuita. Possui carga horária correspondente a 800 horas divididas em duzentos dias letivos e poderá se organizar da forma que melhor convier. Vejamos o que é apregoado no artigo 23:

**Art. 23º.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Perante o exposto, observamos que muitas transformações emergiram e o panorama escolar sempre interrompido não conseguindo atender seus propósitos de atender realmente aos alunos. Com isso, questionamos: a escola, afinal, é uma instituição libertadora ou não? Segundo Freire (2014, p. 71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Na visão desse autor, a educação libertadora deve acontecer de forma cuidadosa em que os oprimidos tomem os lugares dos opressores, contudo, responsabilizando-se para que não se tornem os novos opressores. A educação libertadora diz respeito à transformação, é um processo de ação social, em que há a “ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, (*realidade*) para transformá-la”. (FREIRE, 2014, p. 229).

Foucault (1999) afirma que as instituições são prisões, é um espaço disciplinador, adestrador de corpos e mentes. A partir de práticas para disciplinarização dos corpos, nos constituímos enquanto sujeitos. A primeira prática disciplinadora, segundo o filósofo, é a distribuição: muros são construídos ao redor das escolas para que alunos se separem das demais pessoas e distribuídos em salas conforme idade, nível de aprendizagem em que se encontram, cada um em sua carteira. Há também o controle de tempo, segundo o qual horários devem ser seguidos, como horário de entrada e saída, horários de duração das aulas, tempo de duração de intervalo, tempo para se fazer as avaliações. Para finalizar, há o controle das gêneses, ou seja, para criar o sujeito que se deseja é necessário subordiná-lo à disciplina, por meio da separação entre aprendizes e veteranos; separá-los conforme o rendimento; criar testes para medir as habilidades desses sujeitos, conforme idade e conhecimento. E, ainda, para que esse adestramento ocorra da melhor maneira, faz-se necessário a constante vigilância e a aplicação de sanções normalizadoras, no caso da escola, as punições podem ser representadas por meio do conceito vermelho, uma reprova, advertências.

Afinal, as escolas são gaiolas que aprisionam ou são asas que nos conduzem à liberdade? Acredito que as escolas podem ser tanto gaiolas quanto asas, tudo depende de como você apreende a realidade a sua volta. A todo momento, estamos sendo subjugados, ora fisicamente, ora mentalmente, e o conhecimento é a arma que nos aprisiona e ao mesmo tempo nos liberta.

### **2.3. As escolas em que se inserem os sujeitos professores**

A escola deve se caracterizar em ser um ambiente de inclusão, segundo a série “Educação Inclusiva” da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura e organizada por Aranha (2004, p. 08):

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

As palavras contidas nesse discurso nos conduzem à afirmação de que a escola atual não é inclusiva, precisa da participação de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem para que transformações aconteçam nesse sentido. O documento esclarece, ainda, que essas transformações se iniciam com a construção do projeto pedagógico da escola. Atentemos para a definição:

O projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. (BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2004, p. 09).

Podemos associar a construção de um projeto político-pedagógico de uma escola às condições de produção de um discurso, pois para a existência de um determinado discurso, é necessário o que dizer, para que dizer, para quem dizer, onde dizer e a quem dizer, sendo esses elementos entrelaçados em relações de sentido. A construção do projeto pedagógico envolve relações entre sujeitos e objetos, relações construídas por discursos que obedecem formações discursivas estabelecidas historicamente na alteridade entre os sujeitos constituídos na e pela linguagem. À vista disso, é essencial compreendermos o projeto político-pedagógico das escolas em que se inserem os sujeitos professores de nossa pesquisa.

Afinal, quais são as escolas em que se encontram os sujeitos de nossa pesquisa? Temos duas escolas e traçaremos um perfil dessas unidades.

Em Santa Albertina, temos a escola A, nomeada Carlos Celso Lenarduzzi, área jurisdicionada à Diretoria de Ensino, Região de Jales-SP, mantida pelo poder público Estadual e administrado pela Secretaria de Estado de Educação. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, seu corpo docente é composto por 51 professores, 35 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, dois gestores, um coordenador pedagógico e um mediador.

A proposta pedagógica da escola visa aos pontos fundamentais: fortalecer o envolvimento e participação dos pais no ambiente escolar por meio de eventos culturais; levar o aluno a utilizar constantemente atitudes de respeito, preservação, buscando sempre cumprir com seus deveres, bem como, lutar por seus direitos, e, assim, atender aos pedidos dos pais “Uma escola com segurança e disciplina”; aumentar o interesse dos alunos em participar das atividades culturais, recreativas e pedagógicas realizadas na escola.

Segundo o Plano de Gestão (2011-2014), a escola conta com projetos pedagógicos no intuito de propiciar aos alunos novas e enriquecedoras experiências para seu universo pessoal, social e cultural, como visitas a museus, teatros e outros passeios. A escola objetiva a compreensão dos alunos no que diz respeito à cidadania (participação social e política), o exercício de deveres e direitos políticos, civis e sociais; o posicionamento crítico, responsável e construtivo perante as diferentes situações, utilizando-se do diálogo como mediador dos conflitos; construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro e de outros povos e posicionar-se contra as diferenças culturais, sociais, raciais, de sexo, credo, e outras; perceber-se integrante dependente e agente do meio ambiente; utilizar diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica, corpora) na produção, interpretação e expressão das ideias; valorizar e adquirir hábitos saudáveis em relação à saúde; saber utilizar a tecnologia para construir conhecimentos; questionar a realidade por meio do pensamento lógico, análise crítica, intuição e criatividade. A escola adota uma perspectiva construtivista como metodologia de ensino em que o aluno possui um papel ativo e o professor um mediador do processo ensino/aprendizagem.

Conforme o Plano de Gestão (2011- 2014), são realizadas duas avaliações institucionais anuais, nos finais de semestre, com o propósito de diagnosticar as falhas dos alunos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Ainda há avaliações externas e internas, contínuas e portfólios para os alunos retidos no final do ciclo do fundamental. Os planos de curso (previsão global do trabalho) tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, mantidos pela escola exercem a função integradora entre todos os elementos humanos comprometidos no processo ensino/aprendizagem, e sua organização curricular em conformidade a Lei Federal 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com o Plano de Gestão (2011-2014, p. 19), os objetivos comuns da ação dos professores do ensino fundamental são:

[...] transmitir aos alunos um ensino de qualidade de forma que os conteúdos tenham significado em suas vidas;

- . garantir uma forma de ensino que possibilite que os conteúdos sejam dominados por todos os alunos e não por uns poucos;
- . utilizar os recursos disponíveis na escola (biblioteca, laboratório, televisão, videocassete, projetor de slides, retroprojetor, episcópio, mapas, globos,);
- . participar de reuniões pedagógicas, nas HTPCs, nos Conselhos de Série e Classe, cursos, encontros, reuniões, buscando o aperfeiçoamento e a qualidade de ensino;
- . preparar adequadamente as aulas evitando as improvisações, rotina e repetição, selecionando criteriosamente os conteúdos;
- . encorajar os alunos a pensar de forma ativa e crítica levando-os a aprenderem mais do que se fossem conduzidos a obter apenas algumas competências;
- . todos os professores deverão contribuir para a formação de bons hábitos e preservação do patrimônio escolar entre os alunos;
- . despertar em 100% dos alunos o sentimento de civismo, respeito ao próximo, a natureza e a Deus, a preservação dos valores morais e boas maneiras, usos e costumes.

Em relação aos objetivos comuns da ação dos professores, acredito que existam algumas que sejam impossíveis de se cumprir. A última ação é utópica. Como despertar sentimentos variados em 100% dos alunos? Como garantir que todos os alunos dominem os conteúdos se os alunos não aprendem do mesmo modo nem no ritmo? Como garantir uma homogeneidade de ensino, se nós seres humanos não somos homogêneos? Há ainda o despertar do sentimento de civismo, os sentimentos considerados politicamente corretos.

A escola, ainda de acordo com o Plano de Gestão (2011-2014), mantém um sistema de acompanhamento das ações e desempenho dos profissionais realizados pela direção por meio de: reuniões nas HTPC, visto no diário de classe, visitas às salas informalmente, conversas com os líderes de classe, reuniões pedagógicas, reuniões de conselho e série, avaliação do desempenho do professor por meio do diálogo com aluno, além da observação de suas atitudes cotidianas. Também cabe à unidade observar outros aspectos comportamentais do docente: postura frente ao aluno, interesse e disposição para estudar e aperfeiçoar nas HTPC e hora atividade, compromisso na realização da proposta pedagógica e engajamento nas ações e participação em cursos de aperfeiçoamento.

Observamos que o discurso presente no plano de gestão faz parte de uma determinada formação discursiva, sendo suas condições de produção constituídas historicamente. O discurso concernente à prática gestora em relação ao acompanhamento das ações e desempenho de docentes corrobora com as relações de poder existentes no sistema educacional, tendo em vista que “as escolhas estratégicas não surgem diretamente da visão de mundo ou de uma predominância de interesses que pertenciam a este ou àquele sujeito falante. (FOUCAULT, 1987, p. 80). Assim como o discurso está de acordo com a posição que determinado sujeito ocupa em relação ao objeto de que fala.

A escola B em Paranapuã, denominada Escola Estadual “Prefeito José Ribeiro, parte litigante da Diretoria de Ensino, Região de Jales-SP, é mantida pelo poder público Estadual e administrada pela Secretaria de Estado de Educação. A unidade escolar funciona nos três períodos matutino, vespertino e noturno. O corpo docente se constitui de 50 profissionais, sendo 41 do sexo feminino. O Plano de Gestão (2011-2014, p. 02) da UE esclarece:

Conforme Decreto de 1, publicada 02/12/58 foi criada o Grupo Escolar de Paranapuã, nos termos dos artigos 201 e 205 do Decreto nº 17.698 de 26/11/47.

Pelo Ato nº 25 de 29/01/69 no artigo 1º, autoriza a instalação do Ginásio Estadual de Paranapuã, criado pela Lei nº 9257 de 24/01/66, modificada pela Lei 10.239 de 07/10/68, devendo funcionar em prédio cedido pela Prefeitura Municipal.

No dia 27/02/73 estes estabelecimentos de ensino passaram a funcionar em prédio próprio (Estadual).

Conforme Decreto nº 5.943 de 4, publicada a 05/04/75, dispõe sobre a integração do Gesc. E GE de Paranapuã, em EEPSG de Paranapuã, e conservada pela Res.SE nº 22 de 26, publicada a 27/01/76.

Pela Lei nº 1.704/78, publicada a 06/07/78 a EEPSG de Paranapuã passou a denominar-se EEPSG “Prefeito José Ribeiro”.

Em 1.998 a EEPSG “Prefeito José Ribeiro” passou a denominar-se EE “Prefeito José Ribeiro” de Paranapuã.

Segundo o Plano de Gestão (2011-2014, p.141), a escola objetivou prioridades a serem desenvolvidas: melhorar o desempenho geral da escola; valorização do ser humano e o trabalho coletivo. Diante dessas prioridades, metas e ações devem ser desenvolvidas para que essas prioridades possam ser atendidas. Em relação à primeira prioridade elencada, temos as seguintes metas:

- potencializar progressivamente a autonomia dos alunos, planejando ações que lhes possibilitem aprender a aprender;
- elevar o nível de aprendizagem dos alunos, assegurar o acesso e permanência com qualidade;
- elevar a crença do aluno na sua própria capacidade de aprender;
- aumentar a capacitação para os professores de acordo com suas necessidades (currículo);
- aumentar a conscientização dos pais quanto à importância do acompanhamento escolar do seu filho;
- melhorar o acompanhamento dos pais na frequência dos seus filhos.

As condições de produção do discurso escolar não são autônomas. Como é sabido, todo discurso é atravessado por outros discursos, por outros já ditos. Temos um discurso inconsciente e ideológico atrelado à formação discursiva escolar.

Segundo o Plano de Gestão (2011- 2014, p. 145), foram traçadas metas mediatas a serem seguidas ao longo dos quatro anos: 1- melhorar a qualidade de ensino na UE; 2- melhorar gradativamente o desempenho profissional dos professores; 3- formar o cidadão

crítico, consciente e participativo por meio do projeto político pedagógico; 4 – valorizar, embelezar e conservar o espaço físico cultural e material do patrimônio escolar.

As avaliações da unidade escolar se dividem em interna e institucional, externa (SAEB, SARESP, ENEM), o processo de recuperação é contínua e paralela, adota o método dialético de ensino, alegando que essa metodologia propicia desenvolvimento do espírito crítico, a problematização do eixo temático abordado e a participação do educando no processo de ensino aprendizagem. (PLANO DE GESTÃO 2011-2014).

O referido documento escolar apresenta algumas queixas dos alunos no que se diz respeito às estratégias utilizadas por docentes: frequentes aulas de leitura no livro, frequentes aulas de exercícios no livro. É importante salientar que esses problemas apresentados no documento não especificam a disciplina em que essas estratégias são apontadas como utilizadas frequentemente em sala de aula, e “comprovadamente não são eficientes”. (p.104).

Ainda são elencadas algumas estratégias necessárias ao desenvolvimento da capacidade leitora, escritora e que são utilizadas ocasionalmente, cujo ideal é intensificar a regularidade.

[...] uso de revistas, jornais e variedades de tipologia textuais nas aulas; de aulas de debates e seminários; na leitura de livros literário; de produção de textos; no uso do laboratório de informática; da contextualização dos conteúdos; da recuperação individual. (PLANO DE GESTÃO, 2011- 2014, p.104).

Para que os alunos adquiram a capacidade leitora e escritora é essencial o envolvimento dos professores de todas as disciplinas, afinal, o professor de Língua Portuguesa não é o único a trabalhar com leitura e produção de textos.

## **2.4. O ensino de Língua Portuguesa**

A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo teve sua implantação no ano de 2008, tinha como uma de suas prioridades desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos. No entanto, será que a preocupação em ensinar Língua Portuguesa sempre foi essa? O que é ler e escrever? O que diziam os antigos documentos sobre o quê, como e por quê se ensinar em Língua Portuguesa?

Os jesuítas foram os responsáveis pela educação no Brasil até meados do século XVIII, esse ensino se restringia à alfabetização (ler, escrever e fazer contas), aos poucos, prosseguiram os estudos da gramática latina. Com a reforma pombalina, o ensino do

português passou a ser obrigatório em que os professores deveriam seguir um “novo método”, priorizando um ensino prático e simplificado das “letras humanas, base de todas as ciências”. (VEIGA, 2007, p. 135). Com isso, foi criado o cargo de Diretor de Estudos e nomeados professores régios de Gramática Latina, de Grego e Retórica.

Segundo Veiga (2007), as disciplinas fixadas para as escolas de acordo com a lei de 1827 eram: “ler, escrever, as quatro operações aritméticas, práticas de quadrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina católica, história do Brasil.” (p. 155).

No século XX, segundo o currículo de Língua Portuguesa (2010), a disciplina passou a se denominar Português e, até meados do século vigente, se ocupou em ensinar Gramática, Retórica e Poética. Apesar de todo processo de democratização do ensino, poucas mudanças ocorreram em sua maneira de conceber o ensino de Língua Portuguesa. Somente a partir da década de 70 começaram a surgir estudos no campo da linguagem para que transformações ocorressem no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 29), para se aprender e ensinar uma língua deve-se considerar a tríade: aluno, língua e ensino. O aluno porque é o sujeito da ação de aprender; a língua, pois é por meio dela que nos interagimos; e o ensino, uma vez que é o elemento de mediação entre sujeito e o conhecimento. É fundamental em um ensino de língua o trabalho com a diversidade textual, ou seja, de gêneros discursivos, para alcançar o uso eficiente da linguagem. Assim como, também é imprescindível que a escola ensine seus alunos a ler, produzir textos em suas diversas situações de interação. Será que realmente essas práticas são consideradas no ensino de língua? Será que temos um ensino de língua eficiente?

Possenti (2012) afirma que a função da escola é ensinar o português padrão, no entanto, esse ensino não está centrado na gramática. Para que haja o ensino do português padrão, uma das tarefas a ser estabelecidas é a leitura e a escrita, as quais precisam ser feitas constantemente em sala de aula.

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (POSSENTI, 2012, p. 30).

De acordo com Possenti (2012), para falar efetivamente uma língua precisamos do

conhecimento intuitivo, inconsciente de uma língua. Nessa concepção, a gramática é tudo aquilo que em nós está internalizado, “é saber dizer e saber entender frases” (POSSENTI, p. 31), é saber interpretar o sentido das coisas. Dominar uma língua não se relaciona à gramática normativa, dominar uma língua está associado às interações entre os sujeitos, relaciona-se às “práticas efetivas, significativas, contextualizadas”. (POSSENTI, p. 47).

De acordo com o Currículo de Língua Portuguesa (2010), a disciplina de Língua Portuguesa pode centrar-se:

- a- no conjunto de regras que nos leva a produzir frases para, a partir daí, chegarmos aos enunciados concretos;
- b- nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e seguem regras específicas que permitem a comunicação.

O documento esclarece que ao falar de regras não remete ao ensino de regras gramaticais, ao ensino da norma padrão, mas sim, das regras que surgem das relações entre as palavras, entre os sentidos que estão envolvidos nas relações sociais. Já que a língua é viva, dinâmica, histórica, produto social e o sujeito se constitui na e pela língua, nada mais relevante de que o seu ensino se pautar na leitura e produção de textos em sua diversidade, nas mais diversas situações de interação social.

Para finalizar esse capítulo, comparamos o professor da epígrafe que foi condenado pelo tribunal do povo ao professor contemporâneo que ao mesmo tempo pode ser visto como amigo ou inimigo pela sociedade, tudo dependerá de como esse professor se comportar perante ela e a escola muitas vezes poderá funcionar como o tribunal que condenará ou absolverá o réu professor.

### 3. NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### O assassino era o escriba

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito  
Inexistente.

Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,  
regular com um paradigma da 1ª conjugação.

Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,  
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito  
assindético de nos torturar com um aposto.

Casou com uma regência.

Foi infeliz.

Era possessivo como um pronome.

E ela era bitransitiva.

Tentou ir para os EUA.

Não deu.

Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.

A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,  
quantas escolas, o local das escolas conetivos e agentes da  
passiva, o tempo todo.

Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

(PAULO LEMINSKI,

<http://www.gramatiquice.com.br/2011/02/o-assassino-era-o-escriba-de-paulo.html> )

O poema nos apresenta a questão do sujeito inexistente simbolizado pelo professor de Língua Portuguesa. Para o eu poético, a individualidade não existente, pois somos construídos pelo legado cultural social, o que envolve a presença da alteridade em toda a individualidade.

Esse eu se utiliza de conceitos da gramática normativa para fazer uma analogia com a vida do sujeito professor. A língua está representada como o ensino da metalinguagem, e parece não ter importância para o eu, que aparenta não trazer significados para a vida do eu que acaba matando o professor. O que representa a morte do professor? Seria seu desapego ao ensino da língua como metalinguagem? Ou seria a morte em relação aos seus sentimentos para com o professor?

Este capítulo é dedicado à análise do discurso dos sujeitos professores de Língua Portuguesa. Com o propósito de conhecê-los, analisaremos excertos das narrativas contadas por eles próprios. Para a coleta de dados, conversamos individualmente com os professores das diferentes unidades escolares no intuito de esclarecer acerca da finalidade do trabalho, bem como solicitar a participação desses sujeitos na pesquisa. Para isso, entregamos os questionários que envolvem as temáticas “concepções de língua, leitura, produção textual, práticas do ensino de língua, utilização do livro didático”, para que, no momento oportuno, respondessem. Embora os professores dissessem aceitar responder ao questionário, nem todos

participaram da pesquisa, pois sempre protelavam a entrega do questionário, não havendo retorno por parte desses professores.

Assim, para o desenvolvimento da análise do discurso desses professores, contamos, inicialmente, com a participação de nove professores pertencentes a três unidades, de diferentes municípios do Estado de São Paulo (Santa Albertina, Paranapuã e Santa Rita d'Oeste). No entanto, devido à escassez de tempo, nossa pesquisa se reduziu a análise do discurso dos professores das escolas municipais de Santa Albertina e Paranapuã e contou com a participação de cinco professores.

No corpo do texto, os professores participantes da pesquisa foram designados como S2, S4, S5, S7, S8, em outras palavras, Sujeito 2, 4, 5, 7, 8. Os sujeitos 2, 4 e 5 são professores da unidade escolar de Santa Albertina, sendo todos do sexo feminino e se encontram em fases distintas de atuação no magistério. Os sujeitos 7 e 8 são da unidade escolar de Paranapuã, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino. O sujeito 7 é do sexo masculino, possui dois cargos de professor e conta com mais de vinte anos como profissional da educação. S8 tem jornada básica de trabalho, é do sexo feminino e atua no magistério por volta de quinze anos.

O meio de coleta de dados foi a utilização de um questionário semiestruturado, sendo sete perguntas fechadas para que pudéssemos compreender quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa, unidades pertencentes, sexo, idade e tempo de trabalho. Foram nove as perguntas abertas, as quais proporcionam maior liberdade ao participante narrar suas representações sobre o seu fazer pedagógico.

A análise dessas narrativas foi realizada, de acordo com os preceitos da análise do discurso de linha francesa, em que a linguagem é vista como constitutiva dos sujeitos, é histórica, todo discurso está ligado ao contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, para analisar os discursos, se fez necessário entender as condições de produção em que este foi dito (o que foi dito, quem disse o que disse, por que disse o que disse, em que época disse). Conforme Orlandi (2010, p. 59), a AD se caracteriza em “colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar, com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo, com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”. Foi nesta perspectiva, que procuramos dirigir nosso olhar para os dados coletados para esta pesquisa.

### **3.1. Representações do professor sobre a prática de leitura, produção textual e ensino gramatical**

As representações do professor sobre a sua prática docente envolve o trabalho com leitura, produção de textos e o ensino de gramática. É importante investigar como esses sujeitos compreendem suas práticas, ou seja, as representações acerca de leitura, produção textual e gramática, pois, a partir das análises dos discursos dos professores sobre o seu fazer pedagógico, buscamos entender esses sujeitos que se inserem na sociedade pós-moderna, bem como, proporcionar-lhes possibilidades para reflexão dessas práticas.

Segundo Coracini (2013, p. 184), aquilo que “o sujeito é capaz de dizer/narrar sobre si e que é construído a partir do outro adquire o estatuto de verdades, ainda que estas não passem de idealizações falaciosas”. Por esse motivo, é importante analisar o discurso dos professores, pois é uma forma de compreender a sua maneira de ver o mundo, suas crenças, suas subjetividades, ou seja, as representações que constituem sua identidade.

Consideramos que o discurso não é puro, que se forma em um emaranhado de fios que se cruzam, entrelaçam e se confundem, por isso, para a análise do discurso dos professores, estabelecemos três eixos para sua análise: 1- Representações do professor sobre a prática de leitura, produção textual e ensino gramatical; 2- Representações sobre o livro didático; 3- Representações do professor: repetição ou deslocamento?.

Nossos discursos são marcados pelo outro que nos forma, por meio da interação social, dos valores morais, religiosos, ideológicos, criados pelos e para os sujeitos de uma mesma sociedade. Partindo desta perspectiva, o discurso pedagógico também é heterogêneo e deixa marcas quando enunciado. Essas marcas mostradas pelo discurso é o que constitui aquilo que imaginamos que somos, a nossa representação de identidade.

Na ânsia de melhor entendermos o imaginário desses sujeitos professores de Língua Portuguesa e quem sabe buscar nossa própria compreensão, algumas questões se fazem relevantes: Que representações de linguagem esses sujeitos possuem? Que representações de ensino trazem os discursos dos sujeitos professores de nossa pesquisa?

No que concerne à leitura, sabemos que é uma prática docente que remete a uma historicidade. Os estudos sobre as práticas de leitura surgiram no Brasil no século XIX e se ampliaram a partir do século XX. O principal objetivo da leitura, naquele período, era a transmissão de regras e a formação de valores morais e ideológicos. O conteúdo relativo à leitura se estruturava na leitura oral, cuja finalidade era a memorização de trechos de obras de autores consagrados. Primeiramente, a leitura era feita em voz alta e lentamente. Mais tarde, passou a ser silenciosa e rápida, e depois, novas estratégias de leitura e gêneros discursivos foram introduzidos como práticas de leitura na escola. (GALVÃO; BATISTA, 1998). (GALVÃO, 2007).

É relevante considerar, no que diz respeito às representações que os professores têm sobre o ensino de língua, a prática da leitura como atividade permanente em sala de aula. A pergunta 11 do questionário, “Qual a importância do ensino das atividades de leitura em sala de aula? Como desenvolve as atividades de leitura? Com que frequência desenvolve? Quais os gêneros discursivos/textuais mais trabalhados em sala de aula?“, procurou trazer essas representações de leitura. Nesse sentido, S2, professor iniciante da escola A, afirma:

S2 É através da leitura que **estimulamos** nossa mente, a prática leitora do aluno é adquirida dia a dia e **deve ser exercitada** todos os dias com **leitura permanente**. Os **gêneros** mais trabalhados são narração e dissertação.

Em S2, observamos os vocábulos “leitura, prática leitora, aluno, gêneros, narração, dissertação” que nos remetem à formação discursiva da área educacional específica de Língua Portuguesa, há também outras vozes do campo da psicologia comprovadas pelo uso das palavras “mente, estimulamos”. A leitura é vista por S2 como estímulo da mente humana. Essa prática é feita diariamente por esse sujeito. As tipologias textuais mais abordadas são narração e dissertação. Pelos não-ditos, pressupõem-se que outras tipologias e gêneros textuais são trabalhados, porém de uma forma menos intensa. É sabido que a leitura deve ser concebida em seus múltiplos sentidos, assim, a palavra é um signo ideológico e se apresenta como múltiplas enunciações da prática linguística do sujeito enunciador. Em uma leitura a palavra sempre procede de um alguém para outro alguém fazendo a interação entre as pessoas. Desta forma, trabalhar com os gêneros é trabalhar com as condições reais de enunciação em que os sujeitos se inserem. (BAKHTIN, 2006).

O verbo “estimulamos” alude à teoria skinneriana de estímulos e respostas. Nesta perspectiva, a prática leitora é condicionada, logo, os alunos são condicionados à leitura pelo controle do condicionamento operante. Para todo o comportamento há um estímulo, nesse caso, a leitura é um condicionamento operante, é um evento reforçador do comportamento humano que se manifesta diariamente. (SKINNER, 2003, p. 81).

A expressão “deve ser” transmite a ideia de obrigação, ultrapassando a obrigatoriedade do enunciador em relação a algo, desta forma, a leitura nos remete à imposição, a uma obrigação, a algo não prazeroso. E o professor tem o dever de trabalhar com a leitura todos os dias, tornar a “leitura permanente” e não fazê-la de forma esporádica.

As representações que envolvem o imaginário desse professor são as que ele tem a obrigatoriedade de trabalhar diariamente com a leitura, uma conduta por parte desse enunciador, sendo ele (professor) o responsável em inculcar o hábito da leitura nos alunos.

Note-se que há um equívoco no discurso de S2 no que se refere às distinções acerca de tipologias e gêneros textuais, pois, o sujeito professor fala em gêneros e cita tipologias. Por meio desses ditos, observamos que as tipologias textuais mais trabalhadas nas escolas ainda são narração e dissertação.

A seguir, as representações de leitura de S4, professor iniciante da escola A:

S4 As práticas de leitura, em sala de aula, são de **grande importância**, fazemos uso de **estratégias de leitura** – antes, durante, depois (Isabel Solé) – atividades na sala de leitura, roda de leitura, **atividades permanentes** e leitura ocasional, **além de** indicações de leituras e livros.

As palavras “práticas de leitura, sala de aula, estratégias de leitura, roda de leitura, leitura ocasional, leituras, livros” apontam para a formação discursiva pedagógica, mais especificamente da área de Língua Portuguesa, bem como, nos remetem às teoria atuais do ensino de língua. Em S4, as práticas de leitura são consideradas de grande importância. A expressão “grande importância” é um termo utilizado pelo enunciador que inscreve suas crenças em relação quanto à prática da leitura em sala de aula. Em seu discurso, remete-nos de forma explícita a um outro, ao discurso construtivista de Isabel Solé, cita as estratégias do antes, durante e depois da leitura, segundo a autora, e ainda, o professor aponta outras maneiras diversificadas de trabalhar a leitura em sala de aula.

É importante ressaltar que ao remeter-nos dialogicamente ao discurso do outro, uma autora do construtivismo, consagrada na área, confere autoridade as suas palavras. Em outras palavras, S4 quer dizer que o discurso dele é verdadeiro, tanto é que até a autora Isabel Solé também apregoa isso. O discurso pedagógico, discurso de autoridade, “é o dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. (ORLANDI, 2011, p. 28).

O discurso desse professor é a transmissão de um conhecimento existente, onde o outro se faz presente pela citação do discurso do outro. Esse dizer do professor é um discurso afetado pelo discurso do outro. Em conformidade com os dizeres de Authier-Revuz (1998, p. 36) “as palavras são “carregadas”, “ocupadas”, “habitadas”, “atravessadas” por discursos”, discursos esses que sempre são retomados por uma memória discursiva.

Também observamos a utilização do operador discursivo “além de” que liga os argumentos desse sujeito em favor de uma conclusão a respeito de sua prática enquanto docente, trazendo um algo a mais para seu fazer pedagógico, pois S4 não fica somente no que Isabel Solé diz, esse sujeito faz questão de afirmar que vai além, esse além, refere-se à

indicação dos livros para os alunos lerem. Com esse discurso, podemos afirmar que há um não dito. Falar em não-ditos nos remete a condição de incompletude da linguagem, sujeitos e sentidos, pois esses elementos se constituem e se regulam na falta, na relação de movimento. “Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível”. (ORLANDI, 2010, p.52). Ao invés de deixar os alunos escolherem o que gostam para ler, S4 “indica” a seus alunos o que eles devem ler, corroborando com a ideia inicial do “deve ser”, do discurso impositivo, da leitura enquanto prática obrigatória.

A seguir apresentamos dois recortes, R1 refere-se à questão 11 do questionário e o R2 refere-se à questão 15, “Em sua opinião, o que os alunos mais precisam aprender nas aulas de Língua portuguesa? Justifique.” Atentemo-nos para S5, professor na escola A e atuante a mais de 20 anos:

R1-S5 **Vejo a leitura** como uma experiência única, é através dela que se **descortina o saber**. Desenvolvo de uma forma **lúdica, sem repreensões** ou correções no primeiro momento. Tento transmitir “segurança” para o aluno. Em seguida, faço a leitura para que ele próprio **perceba a forma correta da leitura**. (Ele é que se corrigirá). Sinto que tirá-los da situação vexatória é um passo muito importante para que se sintam “**autônomo**” e pegue gosto para ler em voz alta para os demais da sala. Desenvolvo a **leitura com frequência**. Início a aula lendo algum conto ou crônica com assuntos que interessam a **eles**. Proponho sempre a **leitura compartilhada ou colaborativa** e sem imposição de quem fará o próximo parágrafo, eles é que levantam o braço e continuam.

R2-S5 A ler de fato e **não apenas em decodificar as palavras**. O ler e o entender o que se lê, leva o aluno a viajar (e **sentir**) o texto e suas ideias. E consequentemente despertar o desejo de dominar a escrita.

“Leitura, saber, aluno, leitura, ler, sala, aula, texto, conto, crônica, escrita” são escolhas que nos direcionam para a formação discursiva pedagógica. Observamos, ainda que R1-S5 iniciou seu discurso modalizando o enunciado “Vejo a leitura” por meio do termo “vejo” que se encontra no presente do indicativo o sujeito enuncia seus objetivos. Tem-se a representação de uma certeza do sujeito, de algo real para esse sujeito. Para S5, a prática de leitura é desenvolvida com frequência, de **forma lúdica** e “**sem repreensões**” que possam gerar situações que intimidem o aluno. Os não-ditos revelam que existem práticas que podem levar o aluno a situações embaraçosas que o desestimulam a ler e a repreensão ainda é uma prática escolar. As escolas são instituições que disciplinam comportamentos, funcionam como repressora do tempo (atrasos, ausências), da atividade (falta de zelo, negligências, desatenção), dos discursos (tagarelice, insolência). (FOUCAULT, 1999). No entanto, o ato de repreender não se restringe somente aos alunos, pois, o professor também sofre repreensões de seus superiores, sendo o ato de vigiar e punir permanente nas relações que se estabelecem

entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. O que seria uma leitura lúdica? Lúdico diz respeito a diversão, prazer, brincadeira. O fato de não haver repreensão na leitura não a torna lúdica.

A leitura para S5 é compreendida como um descortinar do saber, ou seja, é por meio da leitura que os alunos descobrirão o conhecimento e ainda se sentirão autônomos. A leitura não é uma forma de repetição de palavras, mas ler significa a criação da sua palavra, isso nos remete a Freire (2014). Ao afirmar que “Aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FREIRE, 2014, p.28).

A expressão “para que se sinta “autônomo”, sinaliza que não temos autonomia, apenas temos a ilusão de que somos autônomos, de que somos donos de nossas palavras. Ao recorrer ao uso da expressão “**perceba a forma correta da leitura**” S5 traz à tona a questão da leitura oral e da leitura correta, sendo o professor considerado o detentor do conhecimento verdadeiro absoluto e por conseguinte, modelo único de leitura correta, leitura com fluência na dicção. Coracini (2010, p. 86) aborda que a prática da leitura em voz alta proposta pelo professor não passa de uma ilusão de revelação de significado das palavras, pois o imaginário de professor e alunos agem como se “a leitura em voz alta significasse a completude da compreensão do texto”.

A leitura nessa concepção não valoriza a produção de sentidos de um texto, a polissemia, o que se busca com essa prática é somente uma forma correta de ler, no caso, considerada a correta, aquela que mais se aproxima da leitura do professor. O professor é o detentor da competência linguística, logo, modelo a ser seguido pelo aluno.

Temos ainda, a expressão “leitura compartilhada e colaborativa”; assim, essas expressões nos remetem à heterogeneidade constitutiva da linguagem presente no discurso desse sujeito, desta maneira, S5 inscreve inconscientemente o outro em seu discurso que no caso são os PCN: “A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos”. (BRASIL, 2001, p. 61).

No enunciado R2-S5, apresenta-se um discurso de que os alunos precisam nas aulas de Língua Portuguesa, aprender a ler, entender o sentido das palavras em determinadas situações, tendo em vista que as palavras não são transparentes e assumem diferentes sentidos, e desta forma, deixar de ser meros decodificadores. Para esse professor, ler e entender o que se lê é a porta para o domínio da escrita. Ler é construir sentidos. Ao enunciar que ler é “sentir” o professor nos remete a Coracini (2010, p. 33), ao afirmar que todo ato de leitura é uma ato de identificação, a leitura traz marcas que inconscientemente se identificam conosco e por isso

nos emocionamos ao ler. Notamos um profissional implicado com a prática da leitura em sala de aula e que se utiliza do advérbio conjuntivo “consequentemente” para concluir o seu ponto de vista e reafirmar a sua imagem acerca de leitura.

Dessa forma, as representações acerca de leitura se emaranham nos fios que formam o sujeito professor. Em seu discurso há marcas da presença do outro, assim, temos um sujeito dividido entre a prática tradicionalista (leitura oral) e uma prática mais inovadora em que ler é entender os sentidos.

Segue-se as representações de S7, professor na escola B e atuante a mais de 20 anos no magistério:

S7 O aluno **aprende a pensar, escrever e ser cidadão**. Leitura pessoal, roda de leitura e leitura para entretenimento. A **leitura é diária**. Narrativos, expositivos, argumentativos.

Verificamos que a enunciação de S7 em relação à representação de leitura perpassa o aprender a refletir, escrever e ser cidadão. Em S7 as palavras “aluno, pensar, escrever, leitura, narrativos, expositivos” se inserem em uma formação discursiva pedagógica e “ser cidadão” evoca a formação discursiva do campo histórico. Ser cidadão não implica em ser meramente um cumpridor de seus deveres cívicos, mas sim, implica ser sujeito ativo, que reflete sobre a sua realidade, questiona e argumenta mediante às adversidades presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a leitura deve ser entendida como um instrumento de reflexão, como um instrumento que leve o sujeito a agir pela palavra, ao “diálogo existencial”, pois, “ler é dizer sua palavra”. (FREIRE, 2014, p. 28). Mas como dizer sua palavra? O professor afirma trabalhar com várias estratégias de leitura e diariamente, além de utilizar-se de diferentes tipos de textos, dentre eles, as tipologias narrativas, expositivas e argumentativas, apesar de não se referir aos gêneros textuais, pois na verdade não lemos tipologias, lemos gêneros diversificados, textos utilizados no nosso dia-a-dia. Esse professor ainda não conhece a diferença entre gêneros e tipologias textuais. A leitura nesta concepção se aproxima da prática social. Observamos o processo de representação do discurso, a heterogeneidade constitutiva, aquele em que o sujeito inscreve o outro em seu discurso de forma não marcada. Dessa maneira,

todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

A título de exemplo, quando o professor faz referências às tipologias textuais está inscrevendo um outro em seu discurso, no caso os PCN.

E para finalizar as representações de leitura, S8, professor na escola B, em fase intermediária de atuação no magistério, declara:

S8 A prática de leitura em sala de aula é fundamental para que o aluno desenvolva o **hábito** pela leitura e **faça dessa rotina um momento prazeroso**. Os **gêneros** mais trabalhados são livros literários, artigos e contos. **“narrativos, dissertativos e argumentativos”**.

Para S8 o aluno adquire o gosto pela leitura com a prática dessa atividade em sala de aula. Os vocábulos “prática de leitura, sala de aula, aluno, leitura, gêneros, livros literários, artigos, contos, narrativos, dissertativos, argumentativos” fazem parte da formação discursiva pedagógica. O professor em seu discurso utilizou-se do modalizador no enunciado “e faça dessa rotina um momento prazeroso”, apesar do verbo “faça” estar no imperativo e não ter uma indicação de tempo, ele (verbo) inscreve o ponto de vista do sujeito enunciativo dando caráter de necessidade, de obrigação à prática da leitura em sala de aula. Ainda, esse professor trabalha com diferentes gêneros (contos, artigos), em seu discurso há um equívoco quanto à distinção entre tipologias textuais (gêneros diversificados) e gêneros textuais. Quando S8 destaca a importância da leitura, é importante destacar que ler não é apenas uma decodificação de palavras, é a leitura que possibilitará elementos para que o leitor compreenda um texto e, conseqüentemente, compreender os sentidos do mundo que o cerca. A leitura é um processo, discurso em que se inserem sujeitos constituídos ideologicamente em um determinado momento histórico. (CORACINI, 2010, p. 15).

Observamos um sujeito dividido entre gêneros e tipologias, multifacetado, imbricado em diferentes vozes conflituosas que marcam o seu dizer “Os gêneros mais trabalhados são livros literários, artigos, contos. “narrativos, dissertativos e argumentativos”. Esse conflito de vozes (CORACINI, 2003, p, 240) “tornam sua identidade complexa e heterogênea [...]” “e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identidade”. Isso posto, ora o professor se identifica como um sujeito inovador, ora assume a posição de um sujeito tradicionalista.

Os enunciados de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram regularidades na forma como a leitura é concebida. As representações sobre leitura que envolvem o imaginário dos professores se mostram em seus discursos divididas entre um fazer inovador e uma prática cristalizada em seu inconsciente. Ao enunciar sua prática com a leitura, o dizer

dos professores traz à tona um movimento contraditório. E é por meio desses fios contraditórios que podemos capturar as diferentes posições do sujeito, os diferentes momentos de identidades dos sujeitos. Assim, não temos um sujeito pronto, acabado, mas sim, um sujeito que busca de sua completude, insatisfeito, em um processo de constante transformação. Nas palavras de Authier-Revuz (1990, p. 28), o “sujeito não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado”... Leitura é uma prática frequente em sala de aula e a ser desenvolvida mediante variadas estratégias. Coracini (2010, p. 33) afirma que é por meio da leitura que nós nos identificamos, é na leitura que encontramos traços que nos representam e que por muitas vezes estão recalçados e constituem o nosso inconsciente. Dessa forma, a leitura nos leva às imagens que a escrita provoca no ensino, e, conseqüentemente, em nossas vidas. Leitura e escrita se relacionam, por meio da escrita você pode se dizer, se inscrever e se inventar, pois, como já dissemos anteriormente, todo o nosso dizer é uma retomada de dizeres passados que são interpretados em um presente.

A prática da produção textual pode ser melhor entendida nos dizeres de Coracini (2010, p. 29), todo ato de escrever envolve “a in-scrição- numa superfície vazia (papel em branco ou tela vazia), de si, em si e no outro” em outras palavras, escrever é um ato que envolve em deixar a sua marca, seus traços, e esses seus traços não são apenas seus, mas traços seus e dos outros, ligados conscientemente ou inconscientemente pela união dos diversos fios discursivos. Passemos às representações dos sujeitos da pesquisa sobre a prática de produção textual. Os excertos que se seguem são respostas à pergunta 12: “Sobre as atividades de produção textual, relate como as desenvolve. Com que frequência. Relate uma prática de produção textual”. Vejamos o que afirma S2:

S2 As atividades de **produção textual são desenvolvidas diariamente** e por meio de pesquisas. Produção de artigos de opinião.

S2 autodeclara que as atividades de produção textual acontecem diariamente, utiliza as pesquisas como fonte de conhecimento de determinado assunto para desenvolvê-las. “Atividades, produção textual, pesquisas, artigos de opinião” são as escolhas lexicais que nos direcionam à formação discursiva pedagógica. O sujeito ao enunciar “As atividades de produção textual são desenvolvidas **diariamente**”, por meio do advérbio temporal, diariamente, ele produz o sentido de prática contínua, indicando que ele está na ordem do dia, cumpre com o previsto nas teorias atuais de ensino, prima pela prática da escrita de forma contínua. Ele também menciona que as produções são desenvolvidas por meio de pesquisas, e

pesquisas requerem tempo e dedicação. Notamos que seu discurso dialoga com o previsto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Esse currículo foi desenvolvido em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sendo composto por caderno do professor e caderno dos alunos que são semestrais e organizados por disciplinas. Temos um sujeito que produz o seu discurso, procurando alinhá-lo às regras das formações discursivas pertencentes ao domínio pedagógico, ao que está apregoado nas teorias atuais de ensino de língua, sobretudo, quando menciona que o trabalho com pesquisa e produção de artigo de opinião, gênero textual são de suma importância para a ampliação dos conhecimentos. No entanto, esse sujeito não menciona como ele desenvolve a produção textual, prefere silenciar-se. Podemos afirmar que esse sujeito, ao utilizar um discurso em consonância com as teorias de ensino, ele tenta se auto-afirmar, buscando a sua completude, por meio de seu discurso.

Vejam os que S4 anuncia como representações de produção textual:

**S4. As atividades de produção textual são desenvolvidas de forma que nossos alunos possam construir um repertório sólido e variado para elaboração dos diferentes papéis de produção textual.** Uma prática interessante, de sentido para os alunos é o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa, onde o aluno passa por várias oficinas para estudar e compreender o gênero e após pesquisa realiza a produção final. Por ter uma função social – participação na olimpíada – os alunos têm um estímulo para produzir.

Os vocábulos “produção textual, alunos, Olimpíada de Língua Portuguesa, estudar, gênero, função social, pesquisa, produção final” nos remetem à formação discursiva da área pedagógica. S4 concebe a prática textual em associação a uma função social. Para esse professor, a produção textual deve fazer sentido para o aluno, ter uma função social, e um exemplo citado pelo professor foi a participação na Olimpíada de Língua Portuguesa. Esse discurso remete-nos ao dito por Geraldini (2003), em “O texto em sala de aula”, quando argumenta sobre a prática de produção de textos e o quanto essa prática é difícil para professores quanto para alunos. Ainda afirma que o uso da língua não é empregado em seu sentido real e propõe que os textos produzidos pelos alunos em sala de aula tenham uma finalidade, pois, desta forma, conseguirão fugir da artificialidade. Assim sendo, a produção textual proporcionará sentido ao discurso do sujeito que está falando deixando de ser uma atividade mecanizada. Escrever é revelar, no entanto, não revelando a história do palimpsesto (CORACINI, 2010, p.30), por meio do texto, os alunos têm a oportunidade de se inscreverem, de deixarem suas marcas.

Leitura e produção textual estão intrinsecamente ligadas e é nessa concepção que S5 apresenta seu discurso:

S5. Geralmente as desenvolvo em forma de **pequenos projetos**, toda semana. Uma produção que considero exitosa são os contos que trabalho nos 6º anos. Com a pretensão de trabalhar contos, apresentei aos alunos algumas versões do Chapeuzinho Vermelho, comentei sobre alguns de seus autores; relatei sobre o tempo em que o gênero surgiu e pedi que **falassem e discutissem** as versões conhecidas por eles. Propus a **reescrita** em pequenos grupinhos com a finalidade de verificar a imaginação e a criatividade, **mas também** levá-los a analisar as diferenças e semelhanças entre os contos e as reescritas.

No discurso de S5, observamos o trabalho do professor com a leitura de forma interativa que nos remete à concepção de língua como interação. Novamente a formação discursiva nos aponta para a área pedagógica pela escolha dos vocábulos “contos, autores, gênero, reescrita, Chapeuzinho Vermelho”. A prática da produção textual está associada à prática da leitura. Leitura e produção são trabalhadas de forma interativa, levando os alunos a interagirem com o texto e com o outro. Observamos um sujeito professor que dá voz aos alunos ao pedir que falem e discutam as versões conhecidas por eles sobre o conto apresentado. Temos assim, representações de um professor interativo. Outro fator interessante se manifesta nesse discurso ao enunciar “mas também”, uma vez que a é a finalidade proposta para verificação da reescrita, perpassa o corriqueiro ato da reescrita descompromissada com o dizer, mas um ato de responsabilidade com o sentido do texto, com a criatividade e a imaginação de seus alunos e não apenas verificação de erros gramaticais. O ensino da língua está sendo trabalhado com atividades que fazem com que o aluno reflita sobre o seu uso, ou seja, atividades epilinguísticas. Nessa concepção de linguagem, as atividades podem ser assim representadas:

- forma de interação entre professor x alunos x textos;
- criatividade;
- imaginação, ação;
- o objetivo não é simplesmente a verificação de erros gramaticais;
- prima-se pelos diversos sentidos do texto;
- a reescrita é uma atividade de reflexão sobre os modos de escrever e sobre a língua.

Reconhecemos nesse discurso uma voz social, aquela que não está preocupada somente com o que prega o currículo, mas aquela que acredita em um saber seu, acumulado ao longo de suas experiências, ao longo de sua formação enquanto profissional. Temos um discurso que nos remete às regularidades (projetos, gêneros, reescrita) como garantia da homogeneidade do saber instituído pela escola, também verificamos um discurso que permite interação (falassem, discutissem, analisar diferenças e semelhanças), que pode provocar uma

atitude responsiva ativa entre os pares, o que pode oportunizar aos alunos de se dizerem em um certo momento histórico e fazendo daquela aula um acontecimento.

Partir de um contexto, de experiências vividas pelos alunos para se produzir textos é uma estratégia significativa para o aluno. Em consonância com esses dizeres, S7 afirma:

S7. As produções de texto são semanais, **no máximo quinzenais, preparadas antes**, a partir de um **contexto**. Produção de crônicas, a partir de uma notícia produz-se o texto literário crônica.

Podemos observar a formação discursiva pedagógica por meio da escolha dos vocábulos “produções de texto, crônicas, texto literário” e uma formação discursiva histórica por meio das palavras “notícia, contexto”. Para S7, as atividades de produção textual são realizadas semanalmente ou quinzenalmente, tendo como ponto de partida um determinado contexto, ou seja, uma situação social imediata. Partir da situação vivida para a produção de um texto diz respeito ao entendimento das condições de produção desse discurso (notícia) para que se possa produzir a crônica. Observamos um sujeito que é efeito de sua linguagem e, por conseguinte, condição do inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 2004), pois ao enunciar o termo “no máximo quinzenais” estamos diante de um sujeito que busca sua completude ou que tenta cumprir suas obrigações de professor, que no caso, confere ao professor de Língua Portuguesa a obrigação de produzir textos semanalmente.

Ao enunciar “preparadas antes”, os não-ditos nos revelam que há professores que não preparam suas aulas, e que ele (professor) faz questão de preparar suas aulas. Considerando-se a situação da enunciação há marcas de um sujeito compromissado com o seu trabalho, aquele que assume o seu papel mediante aquilo que acredita como prática de ensino. Há um certo distanciamento no discurso desse professor, um discurso entrecortado, pautado e legitimado no saber instituído pela escola, assim, ele reproduz o dito pelos PCN: “Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada”. (BRASIL, 2001, p. 70). Temos, aparentemente, um sujeito objetivo, que sabe o que faz, que domina certos conteúdos, dono de um saber. No entanto, para o aluno escrever implica também empatia com a temática, sentimentos, afetos, marcas, traços de si e dos outros que nos formam e é justamente nesta falta que surge esse sujeito.

Por fim, temos o discurso de S8 no que diz respeito às representações de produção textual:

S8. As produções textuais são **cobradas** com frequência, **geralmente** após alguma discussão sobre o tema abordado em sala de aula. São feitos **questionamentos, debates e a exposição do ponto de vista dos alunos** com o levantamento de

questões polêmicas que envolvam o tema abordado para a confecção de artigos de opinião.

Já S8 trabalha com a prática da produção de texto a partir da discussão de um assunto em sala de aula, havendo assim a interação entre os alunos sobre os diferentes modos de ver o mundo. As palavras “produções textuais, sala de aula, alunos, tema, artigos de opinião” se inserem em uma formação discursiva pedagógica. Ao enunciar “As produções textuais são **cobradas** com frequência [...]”, o termo “cobradas” nos remete ao sentido de obrigação, algo que é imposto, exigido nas escolas e, assim, divergindo com o caráter libertário da escrita. O seu discurso é modalizado ao enunciar “geralmente”, que inscreve as suas crenças a respeito da escrita, garantindo-lhe a sua imagem de escrita, porém, esse modalizador marca um descompromisso por parte do locutor.

Mediante o exposto, podemos afirmar que temos um sujeito da contradição que, concomitantemente, produz leitura obrigatória, mas dá margens para discussões e exposições de pontos de vista dos alunos. Quem é esse sujeito professor? Há divergências em seu íntimo lutando para ver que lado se sobressai. Isso posto, podemos considerar que seu discurso revela a alteridade que o forma, assim, seu discurso deixa transparecer as representações que esse sujeito tem sobre leitura. De um lado, temos o sujeito que carrega a imagem tradicionalista da leitura, leitura como obrigação, imposição, do outro lado, um sujeito que provoca questionamento naqueles que são considerados sem voz, os alunos. Portanto, mais uma vez, temos um sujeito dividido, multifacetado, que ora age como seus professores lhe ensinaram, ora tenta agir de forma mais inovadora, oportunizando discussões e interações em sala de aula.

As representações da escrita no discurso dos sujeitos professores apresentam as mais variadas possibilidades de produção textual. Para S2, as produções textuais são diárias e desenvolvidas por meio de pesquisas. Em S4, as práticas de produção textual devem favorecer atividades que tenham uma função social. Para S5, o trabalho com a escrita se faz a partir de pequenos projetos. Em S7, as produções são semanais e partem de um contexto. Para S8, as atividades de produção são cobradas, partindo de questionamentos, debates acerca do ponto de vista do aluno.

Mediante o exposto, constatamos que com a prática diária de produção textual e com a inclusão de diversos e variados gêneros discursivos o aluno poderá ampliar o seu universo linguístico e se inserir no mundo letrado. É necessário que o professor oportunize várias formas de interação para que o aluno possa produzir um texto, partindo de uma situação real

para se poder produzir. Assim, produzir textos é voltar para suas experiências, em que os sujeitos se relacionam num determinado momento histórico, construindo assim seus saberes.

De acordo com os discursos desses sujeitos, a prática da produção textual é uma constante por parte dos professores. No entanto, resta-nos saber se essas produções proporcionam sentido à vida dos alunos. Além disso, podemos afirmar que esses sujeitos são heterogêneos e multifacetados, todos com vontade de inovar, de trabalhar a produção textual de forma contínua, mas suas estratégias, às vezes, demonstram que esses professores recuam no tempo e no espaço, trabalhando de forma opressiva.

No que diz respeito à prática do ensino gramatical devemos considerar que trabalhar a gramática abarca a língua em seus mais variados contextos, é partir de situações de interação que tenham sentido para o aluno e fazer com que ele compreenda os sentidos. É entender o porquê dos usos da língua e, assim, incorporá-los e não apenas decorá-los.

Segundo Possenti (2012), a função da escola é ensinar o português padrão, mas para isso, esse ensino não precisa estar centrado na gramática, mas sim em atividades de leitura e escrita que precisam acontecer continuamente.

Nos discursos dos sujeitos professores, é visível que a gramática está inserida no currículo e é vista como essencial no ensino de língua. Não somos contrários ao ensino de gramática, não estamos fazendo uma crítica ao ensino de gramática na escola. Estamos refletindo acerca das metodologias que envolvem o ensino de gramática. Será que nós como professores de Língua Portuguesa sabemos trabalhar a gramática de forma contextualizada? Afinal, como se trabalhar a gramática de forma contextualizada?

Em se tratando de gramática contextualizada, Neves (2010, p. 95) aborda a questão da gramática sistêmico-funcional de Halliday em que se estabelece três componentes do contexto em uso: o campo, a relação e o modo, que correspondem, respectivamente, ao evento social discursivo, ao papel social desempenhado pelos sujeitos envolvidos no processo e a organização simbólica do texto, e ainda estabelece significado para esses componentes (metafunções da linguagem): função ideacional relacionada ao campo; função interpessoal ligada às relações; e a função textual que se relaciona ao modo. Partindo desses princípios para se trabalhar a gramática a linguagem se faz produtora de significado.

Atentemo-nos para as representações do ensino gramatical. As respostas seguintes foram dadas a questão 13: “Qual a importância do ensino gramatical em suas aulas e para seus alunos? Como desenvolve as atividades gramaticais? S2 anuncia:

**S2 A gramática é muito importante, pois é através dela que o aluno consegue produzir textos com coesão e coerência.** As atividades são desenvolvidas com o auxílio da apostila e livro didático.

Em seu discurso, S2 dá grande importância à gramática ao dizer que por meio dela o aluno consegue produzir textos coesos e coerentes. “Gramática, aluno, textos, atividades, apostila, livro didático” são as regularidades presentes nesse discurso. O modalizador “muito” revela um valor assertivo por parte do enunciador em relação à gramática. Pelo discurso desse sujeito desvelam-se marcas do tradicionalismo, pois não é necessário ensinar gramática para escrevermos textos coerentes e coesos. Neves (2010) em “Ensino de Língua e vivência de linguagem” discorre acerca dos modos de ver os usos linguísticos na visão daqueles que os aplicaram em sua vida como: Lobato que valorizava a “ótima forma” que possibilita expressar boas ideias, porém nunca se esquecendo que a língua é uso: Lima Barreto é o melhor exemplo do conflito uso/criação linguística e a norma, pois era totalmente negligente em relação ao uso de normas linguísticas e, no entanto, um talento intelectual.

Para saber escrever não é necessário saber todas as regras de gramática. Já dizia Rubem Alves, “Se o conhecimento acadêmico de gramática fosse condição para fazer literatura, os gramáticos seriam escritores insuperáveis. (2000, p. 51). É necessário que o professor leve ao conhecimento de seus alunos que para cada situação existe uma maneira de se expressar, interagir, não havendo, assim, uma única possibilidade de escrever, não sendo a gramática padrão o único registro aceitável.

No recorte seguinte, S4 apresenta seu discurso articulando o conceito de ensino gramatical ao ensino de atividades contextualizadas:

**S4 As atividades gramaticais desenvolvidas no currículo são atividades contextualizadas o que garante um maior significado** ao ensino da gramática.

S4 afirma serem as atividades gramaticais, previstas no currículo, praticadas de forma contextualizadas garantindo, assim, a imagem de um ensino significativo. Constatamos o discurso de um professor que acredita em seu discurso, a expressão “**garante um maior significado**” representa a legitimidade do seu discurso, inscrevendo o efeito de sentido que esse sujeito quer produzir como forma de argumentar em favor das atividades desenvolvidas em sala de aula. Por que e como essas atividades contextualizadas garantem um maior significado ao ensino de língua? Somente a partir do momento que os alunos passarem a entender o porquê dos usos da língua em sua vivência cotidiana, então, passarão a incorporá-

los e não apenas decorá-los. Não será pelo fato de uma atividade ser contextualizada que se garante um ensino significativo. O ensino significativo se dá por meio de atividades de reescrita, análise e reflexão sobre os usos linguísticos.

O currículo oficial oferece um ensino significativo ou é somente mais um ensino de reprodução? As atividades de gramática do currículo levam realmente os alunos e professores a refletirem ou são novos mecanismos de controle e dissipadores de novas ideologias? Não há indícios de ensino significativo para o aluno na atividade proposta no caderno do aluno da 3ª série do ensino médio volume 1 de Língua Portuguesa (VIEIRA; MARTINS; SIZIGAN; MAKINO; PEREIRA; 2014-2017, p. 78):

Junte as orações a seguir conferindo-lhes o sentido pedido entre parênteses. Inicie a frase de acordo com a sugestão. Siga o modelo:

(contradição)

Passou por todos os processos avaliativos com sucesso.

Não conseguiu o cargo de diretora.

Inicie com: **Passou** por todos os processos avaliativos com sucesso, **mas** (ou **porém, entretanto**) não conseguiu o cargo de diretora.

a- (tempo)

O mundo terá menos injustiças sociais.

A sociedade vive livre de preconceitos.

Inicie com: **Quando** a sociedade

O que se pode constatar com essa atividade é que o aluno é um objeto a ser guiado e a atividade gramatical proposta não passa de repetição de estruturas sistematizadas, uma atividade ausente de interação. Assim, em consonância com as palavras de Neves (2010, p. 172), “nossos currículos, bem como nossa escola refletem uma insensibilidade notável quanto à sua missão como órgão essencial no direcionamento da visão de língua e linguagem na comunidade”. Outro aspecto relevante que podemos citar no caderno do aluno do 9º ano de Língua Portuguesa, volume 2 (2014, p.05), relaciona-se à questão da neutralidade ideológica do ser, a atividade de produção textual parte do pressuposto hipotético de que os pais darão dinheiro para que realizem uma excursão no final do ano, finalizando com a produção de uma análise comparativa escrita, apontando as vantagens e desvantagens de dois pacotes turísticos, desconsiderando a realidade do aluno. “Individualmente, produza a análise comparativa escrita, e aponte as vantagens e desvantagens de cada um dos dois pacotes turísticos...” (VIEIRA; MARTINS; SIZIGAN; MAKINO ; PEREIRA; 2014, p. 05). Destarte, é a escola que controla o dizer do aluno, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos”. (FOUCAULT, 2013, p. 41).

A seguir, S5 declara as suas representações de ensino gramatical:

S5 O ensino da gramática é também **muito importante**, **mas** gosto de ensiná-la através dos textos, de forma contextualizada.

A gramática para S5 é “muito importante” e trabalhada por meio dos textos, ou seja, de maneira contextualizada. Ao defender o trabalho gramatical, esse sujeito modaliza um valor asseverativo ao ensino de gramática nas escolas, porém introduz uma conjunção argumentativa de valor adversativo “mas” para validar a sua metodologia quanto a estratégia utilizada quanto ao ensino da gramática em sala de aula. Como seria essa forma contextualizada de se trabalhar a gramática? Não é o fato de ser contextualizada que é importante e significativo para o aluno, é o fato de se analisar os diferentes usos da linguagem, as diferentes formas, é que poderá ser significativo para o aluno e, assim, ampliar sua competência discursiva.

Considerando-se a enunciação “mas **gosto** de ensiná-la através de textos[...]”, esse sujeito deixa marcas de um comprometimento com a docência, e os não ditos revelam que esse sujeito não goste de gramática da forma tradicionalista. Para esse sujeito, a representação do ensino de gramática são importantes desde que trabalhadas no texto. Trabalhar gramática no texto pode até ser importante se o objetivo for a produção de sentidos e não apenas a identificação e classificação de nomenclaturas. Nessa perspectiva, esse “gosto” vai além do gostar de ensinar gramática por meio de textos, assumindo a imagem de um profissional que se identifica com aquilo que faz.

Temos a seguir, as representações de gramática apresentadas por S7:

S7 A gramática é **contextualizada** para o aluno **fazer bom uso dela** dentro de um contexto.

S7 afirma que a gramática é trabalhada de forma contextualizada. Mas o que é “**fazer bom uso dela**” (gramática)? Fazer bom uso da gramática implicaria em dominar a arte do bem falar e do escrever? Como fazer bom uso da gramática dentro de um contexto? Será que esse professor tem noção do que é gramática contextualizada? Ao se trabalhar a gramática dentro de um contexto situacional, segundo Neves (2010, p. 76), deve-se considerar todos os fatores externos que interferem nas escolhas linguísticas de quem fala. Bem como levar em consideração a questão da gramática sistêmico-funcional de Halliday como teoria dirigida que estabelece três componentes do contexto em uso: o campo, a relação e o modo. Nessa perspectiva, trabalhar gramática funcional é trabalhar com significados diferentes, os quais

são ligados às funções da linguagem (função ideacional, interpessoal e modo). (NEVES, 2010).

Ao se falar em gramática, não podemos pensar em atividades mecanicistas e chatas, pois a gramática está em nós internacionalizada, e não nos damos conta disto. A gramática está em cada palavra que pronunciamos, está na língua que falamos, e essa língua é a nossa identidade, é o que nos diferencia de outros seres. Então “fazer bom uso dela” (gramática) é usar a língua em seus múltiplos sentidos. “Ela (gramática) é a própria organização dos enunciados [...] a língua em função, que é extremamente complexa e multifacetada.” (NEVES, 2010, p.180).

Apresentamos dois recortes, R1 refere-se à questão 13 do questionário e o R2 refere-se à questão 15, “Em sua opinião, o que os alunos mais precisam aprender nas aulas de Língua portuguesa? Justifique.” Vejamos as representações de gramática de S8:

R1- S8 A gramática é **fundamental** para o ensino aprendizagem do aluno, as atividades são desenvolvidas com exercícios de **livros didáticos e pesquisas na internet**.

R2- S8 Além das regras gramaticais, da ortografia e da pontuação, o aluno **tem que** aprender o que está por trás das palavras. Ele **tem que** entender o contexto que ele está lendo e conseguir expor o que entendeu.

Observamos que em R1-S8, que a gramática é fundamental para a aprendizagem do aluno, sendo o trabalho gramatical feito, mediante o livro didático e pesquisas na internet. Por mais que os professores afirmem que a gramática é trabalhada de forma contextualizada, ao enunciar o seu discurso esse sujeito legitima o desenvolvimento das atividades gramaticais pela utilização do livro didático e de pesquisas na internet. O ensino de gramática tem a incumbência de levar os alunos à reflexão sobre o uso de uma língua e não se apresentar como um sistema de nomenclaturas, regras e normas a serem seguidas pelos sujeitos de uma sociedade. Neves (2010) argumenta sobre a necessidade de provocarmos a reflexão nas aulas de língua e cita como exemplo o trabalho com piadas, de forma a se explorar o jogo de sentidos e efeito de humor por meio da predicação e referenciação e ainda da necessidade de lançarmos desafios que provoquem discussões nas aulas de língua. Ensinar gramática não é ensinar a decorar, ensinar gramática ultrapassa as fronteiras do que é considerado certo ou errado ao falar, é colocar o aluno em contato com as diferentes possibilidades do uso de uma língua.

Considerando o mundo globalizado em que vivemos, a sociedade fluida pós-modernista, a escola também passa por transformações e tenta buscar por meio da tecnologia

as ferramentas que auxiliem na busca do conhecimento, ou que tornem a educação mais prazerosa para os alunos. Será que a escola consegue atender às expectativas desse sujeito/aluno inacabado e incompleto, e ao mesmo tempo, sujeito ao consumismo desenfreado que anseia mais e mais os bens de consumo? Será que o aluno deseja a busca pelo saber por meio da tecnologia ou a usa como um recalque para esconder seus anseios e medos nessa sociedade fluida? Por que nossos alunos sentem tanta necessidade de buscar exemplos em vidas públicas e se esquecem de sua individualidade? (BAUMAN, 2001).

Em R2-S8, as representações de gramática, leitura e interpretação são importantes no ensino de Língua Portuguesa no que se refere à aprendizagem dos alunos. O ensino de Língua Portuguesa deve ser uma descoberta por parte dos alunos, levando-o a sair da superficialidade das palavras ao mundo das significações das palavras. Ao enunciar em seu discurso “**tem que**” o professor sinaliza para a necessidade/obrigação que compete ao sujeito/aluno diante da leitura. Assim, a repetição do item lexical “tem que” acentua a responsabilidade/necessidade por parte dos aluno quanto ao desvelar dos diferentes sentidos das palavras. Os ditos revelam que o aluno não entende os múltiplos sentidos das palavras, não entende o conteúdo do que lê e não consegue expor o que lê.

“Gramática, aluno, textos, atividades, apostila, livro didático, contexto, currículo” condizem com formação discursiva da área pedagógica, ou seja, são as regularidades presentes no discurso do professores.

O que seria trabalhar a gramática contextualizada para esses professores? Trabalhar a gramática dentro do texto? De que forma? Isso não se evidencia nos discursos desses professores, eles silenciam a forma dessa gramática contextualizada, aliás, alguns até deixam entrever que explora a gramática pela gramática por meio dos textos, não mencionam em momento algum que o estudo dessa gramática é importante para explorar os múltiplos sentidos do texto.

### **3.2. Representações do professor sobre o livro didático**

O que a sociedade valoriza é o português padrão e a escola é vista como a instituição detentora do saber, e, por conseguinte, responsável em ensinar essa norma padrão. Não há problema nenhum em se ensinar uma norma padrão na escola, aliás, o objetivo da escola é ensinar a norma padrão. No entanto, evidenciam-se alguns problemas quando o ensino da língua é realizado por meio de atividades de repetição, não levam em consideração às variantes linguísticas, desconsiderando o aluno e sua realidade enquanto pessoa. O aluno é

aquele que deveria ser o sujeito principal do processo ensino/aprendizagem, no entanto, é um depósito de informação, um objeto, e nós, professores, os responsáveis em difundir uma “cultura do silêncio”, pois ainda, somos obrigados a viver atrelados ao livro didático e, por vezes, não conseguimos nos atentar às ideologias nele inculcadas. (FREIRE, 2014).

As respostas que se seguem dizem respeito à pergunta: “Você adota o didático em suas aulas? Qual a importância do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa? Vejamos as representações:

S2 Sim, **pois** é um **auxílio** complementar à apostila.

S4 O livro didático é importante porque **enriquece o currículo**, com atividades de pesquisa, retomada de conteúdos, práticas de leitura.

S5 Utilizo o livro didático somente como **apoio**, como, por exemplo, em uma leitura e interpretação de uma imagem ou anúncio publicitário.

S7 O livro didático é usado como **apoio do currículo** estadual.

S8 **Sim**, o livro didático é um **auxílio complementar** muito importante para o aluno, é um **socorro** para que o mesmo possa rever o conteúdo que foi explicado em sala, funcionando como um **apoio**.

Os vocábulos utilizados pelos professores, “apostila, livro didático, currículo, atividades, pesquisa, leitura, conteúdos, interpretação”, inserem-se na formação discursiva pedagógica.

S2 afirma adotar o livro didático como auxílio complementar à apostila utilizada em sala de aula. O professor em sua enunciação emprega uma modalidade afirmativa e introduz o argumento explicativo “pois” para legitimar o seu discurso. Adotar o livro didático de forma complementar, implica ao seu uso não sistemático. Mas visto como um elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem. O professor não poderia utilizar o livro didático como único complemento à aprendizagem, é preciso buscar outras fontes de conhecimentos para verificar os conteúdos expressos no livro e assim ampliar seus saberes. É preciso questionar os discursos que se apresentam como verdadeiros, haja vista, que não há uma única verdade, mas sim verdades construídas ao longo de uma história. Verdades que se deslocam e se apoiam em diferentes formações discursivas.

S4 afirma ser importante o livro didático, considerando que o seu uso enriquece as aulas. É justificável o uso do livro didático como elemento de pesquisa, retomada de

conteúdos e práticas de leitura. No entanto, temos outras fontes de pesquisas de mais fácil acesso e mais fidedignas que o livro didático, como os artigos online, pesquisas científicas e outros. Não podemos nos apegar ao livro didático como único meio de busca de informações ou conhecimentos, como detentor de autoridade, temos de ensinar nossos alunos a refutar as verdades prontas. Coracini (2011, p. 27) argumenta sobre a autoridade do livro didático, pois é na sala de aula que a legitimidade do livro didático se concretiza sob a crença de um saber não questionável, o dono de uma verdade absoluta a ser transmitida. Mas será que estamos realmente preparados para refletir, para nos atentar para as ideologias presentes nos livros didáticos? Ou ainda somos meros expectadores manipuláveis?

A utilização do livro didático, para S5, acontece de forma a amparar o processo de ensino aprendizagem e isso ocorre de maneira suplementar a o trabalho com os diferentes gêneros. Isso é importante, pois realmente, o livro didático pode ser encarado apenas como um complemento, podemos lançar mão dos diversos textos que esses livros trazem como leitura suplementar. Dessa forma, o livro didático pode até ser útil, já que muitos de nossos alunos não possuem muitos materiais de leitura a seu alcance em suas residências. Mesmo assim, dada a utilidade do livro didático é importante nos atentarmos para o discurso presente nos livros didáticos, como afirma Grigoletto (2011), o LD funciona como o discurso da verdade e podemos reconhecê-lo no seu caráter homogeneizante, repetitivo e na apresentação natural das formas e conteúdos, criando-se a ilusão de uma verdade única.

S7 justifica o uso do livro didático como apoio ao currículo do estado de São Paulo. Há que se ressaltar que os livros didáticos cumprem um papel secundário em sala de aula, e que é utopia acreditar que exista um livro perfeito, ideal. Os livros didáticos se inserem em um universo escolar cada vez mais amplo, fato comprovado pela gratuidade desses aos alunos e professores. No discurso do professor, o LD aparece apenas como um apoio ao currículo. No entanto, de que forma o currículo é apresentado aos alunos? O currículo se apresenta sob a forma de apostilas intituladas “caderno do professor e caderno do aluno”. Apesar dessa nova proposta curricular aparecer como algo novo, é apenas uma nova roupagem para o livro didático. “Ao propor uma nova abordagem [...] o linguista apenas desloca o seu olhar de uma forma para outra; [...] noutra momento, não mais as palavras, mas os atos da fala [...] carregados de intencionalidade”. (CORACINI, 2011, p. 22). Essas apostilas representam o LD e nós professores temos a obrigatoriedade de segui-las, assim como, engessam os conteúdos a serem trabalhados e tentam moldar sujeitos. Nessas apostilas, estão incutidas verdades, ideologias as quais devemos nos atentar, trazem conceitos sobre o que devemos ou não ensinar, sobre as habilidades que os alunos devem adquirir. Compete ao professor quando

utilizar um LD, usá-lo de forma inteligente, ou seja, acautelar-se com as ideologias presentes e não usá-lo de forma sistemática, já que como afirma Coracini (2011, p. 24), o LD se encontra internalizado no professor. Ou seja, mesmo que o professor não utilize o livro didático, ele tem toda sua estrutura internalizada e elabora suas aulas naqueles moldes.

S8 afirma fazer uso do livro didático de forma complementar, como suporte às dificuldades apresentadas pelo aluno. Em seu enunciado há um dizer de caráter *intencional*, representado por sim/X/X quando afirma utilizar o livro didático, havendo a confirmação do seu dizer por meio das marcas linguísticas “é um auxílio”, “é um socorro”. Há uma crença por parte desse sujeito de que o LD possa facilitar a aprendizagem dos alunos, pois é ferramenta do saber para o aluno rever o conteúdo explicado em sala de aula e, assim, melhor compreendê-lo. Já que o livro é uma ferramenta do saber, podemos afirmar que é uma ferramenta de ideologias. Sendo assim, saber e ideologia estão interligados. “A questão da ideologia proposta à ciência [...] é a questão de sua existência como prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas”. (FOUCAULT, 1987, p. 210).

O efeito de sentido provocado nos discursos dos sujeitos, apesar de afirmarem a não utilização do LD é

[...] a legitimação do livro didático, [...] na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. (CORACINI, 2011, p. 30).

O livro, em seu uso como instrumento de sustentação da aprendizagem, abarca algumas características relevantes, como a diversidade de gêneros, a interdiscursividade, muitos exercícios gramaticais, muitas atividades de interpretação de textos, glossário, muitas teorias gramaticais soltas e de formar muito superficial.

Não estamos aqui defendendo que não se use o livro didático, pois ele tem sido um mal necessário, no entanto, este não pode ser o único instrumento de trabalho do professor, defendemos o não uso do livro didático como único instrumento pedagógico de ensino. O que tentamos é a criticidade por parte dos professores ao se trabalhar com o livro didático para que não sejam meros repetidores de discursos constituídos de verdades consideradas únicas.

### **3.3. Representações do professor: movimentos identitários**

Discurso diz respeito a todo ato de comunicação, seja verbal ou não. Todo o nosso dizer está fundamentado em outros já ditos, que sempre são retomados por uma memória

discursiva, reutilizados, ora pela polissemia, ora pela paráfrase. As respostas dadas à pergunta “Quais as práticas de ensino de Língua Portuguesa são mais importantes para você? Porquê?” apontam para um discurso de repetição. Vejamos as representações de S2:

**S2 Leitura e escrita**, pois é através delas que conseguimos transmitir o que somos.

Tanto a leitura quanto a escrita são consideradas importantes práticas de ensino para S2. A formação discursiva também se insere no campo pedagógico, comprovadas pela uso das palavras “leitura, escrita”, embora seja possível o reconhecimento de outras vozes “o que somos”, do campo da filosofia. O operador discursivo “pois” reafirma a importância das práticas de leitura e escrita para o ensino de Língua Portuguesa. Também evidenciamos o esquecimento ideológico nesse discurso, há um dizer social, que já está construído e nos apegamos como sendo nossos. Para S2, a linguagem é transparente, pois acredita que é por meio dela os sujeitos se revelam. Será que conseguimos revelar realmente tudo o que somos por meio da linguagem? As palavras não são transparentes, não possuem um sentido único. As palavras são opacas, carregadas e atravessadas por outros discursos, que se entrecruzam constituindo os vários discursos dos sujeitos. Assim, não podemos falar em transparência da linguagem, porque a cada discurso as palavras adquirem novos sentidos. Temos o discurso da repetição do Currículo de Linguagens, códigos e suas tecnologias, do Estado de São Paulo, que tem como prioridade a competência leitora e escritora (2010, p. 14). Desta forma, temos um sujeito constituído pela heterogeneidade discursiva.

Práticas de ensino focadas na reflexão podem provocar rupturas de deslocamentos de sentidos, bem como, possibilitar movimentos identitários. Observemos o discurso de S4:

**S4 Práticas de ensino focadas na reflexão**, onde os alunos tenham que enfrentar situações de análise e reflexão sobre a língua e também sobre a sistematização de suas características e normas. Ensinar ainda os diferentes usos e funções da linguagem.

De acordo com S4, as práticas de ensino devem focar atividades que reflitam o uso da língua, sua sistematização e seus diferentes usos. Esses dizeres remetem-nos à linguagem em sua concepção interacionista. Essa concepção aborda a linguagem não como um sistema de códigos e decodificação, mas como um sistema aberto de recursos expressivos, cujos sentidos se dão nos acontecimentos interativos. Dessa forma, as práticas de ensino são encaradas como reflexão sobre a língua e não como ensino sobre a língua. As escolhas lexicais “práticas, ensino, alunos, língua, linguagem” nos conduzem para a formação discursiva pedagógica,

mais especificamente para a área de Língua Portuguesa. Diferentes posições do sujeito são percebidas pelas diferentes vozes em seu discurso: “reflexão, análise, sistematização, normas” pertencentes à filosofia e à sociologia. O que percebemos pelos não-ditos é que um ensino que não foque a reflexão do uso da língua não é considerado importante. O discurso desse sujeito nos remete às atividades epilinguísticas, evidenciadas por Geraldi (2013), às ações interativas que resultam da reflexão dos recursos expressivos, como uma prática de ensino de língua. As atividades metalinguísticas não são apontadas como práticas importantes de ensino para S4.

Temos aqui a apropriação do discurso do outro, o seu dizer não é um dizer próprio, mas uma retomada de outros já-ditos. Esse discurso se relaciona ao esquecimento nº 1, o chamado esquecimento ideológico, o qual faz parte do inconsciente, dando a impressão de que nossas palavras são sempre nossas, quando estamos apenas repetindo discursos anteriores que estão guardados em nossa memória. Também podemos associar o discurso do professor a uma repetição dos PCN em que o ensino de língua é tratado como uma prática de reflexão da língua. (BRASIL, 2001, p. 38). Mas será mesmo que nós professores conseguimos praticar o ensino reflexivo da língua? Ou somos simplesmente reprodutores de teorias que nos são impostas?

Ler não é meramente um ato de reconhecimento de palavras. Nessa concepção S5 declara:

**S5 A leitura, a compreensão e interpretação do que se lê**, por ser uma função muito interessante além de muito importante. A **criança** aprende a escolher expressões, a estruturar orações, se depara com novos vocábulos e passa a usá-los no dia a dia.

A leitura e interpretação são consideradas por S5 como práticas importantes do ensino de língua, pois amplia o repertório linguístico da criança levando-a a incorporar novos saberes e utilizá-los em seu cotidiano. Por meio das palavras “leitura, compreensão, interpretação, vocábulos”, observamos a formação discursiva concernente a área educacional específica da disciplina de Língua Portuguesa.

A leitura na visão desse professor é vista como uma prática que leva o aluno a compreensão e aprendizado de novos vocábulos que serão inseridos em seu cotidiano. A leitura não deve ser encarada como reconhecimento de sentidos, e sim, como produção de sentidos. Produzir sentidos se correlaciona à união dos fios “o que se tem a dizer” e “as estratégias do dizer”, em outras palavras, somente no encontro desses fios que a leitura de um texto pode produzir sentidos. (GERALDI, 2013). O sentido de um texto não é único e se

relaciona às condições de produção em que esse discurso se insere. A representação de leitura desse sujeito evoca a uma funcionalidade cotidiana.

O item lexical “criança” pode ser utilizado como uma metáfora para produção de sentidos. Concomitantemente, a criança representa um signo real, o estudante em fase escolar que busca apreender os sentidos da leitura de um texto, bem como, ainda, pode representar um signo simbólico para os adultos que leem, e no entanto, não conseguem enxergar os múltiplos sentidos de um texto. O discurso que se reproduz é que a leitura é produção de sentidos.

Vejamos as representações de S7:

**S7 Leitura e produção de texto.** Porque quem lê aprende a escrever.

Novamente, a leitura e produção textual são indicadas como práticas importantes para o ensino de Língua Portuguesa em S7. Observamos uma retomada de dizeres já existentes, construídos para o nosso discurso e que estão silenciadas em uma memória discursiva. Outra vez, a formação discursiva se insere no campo pedagógico pela escolha das palavras “leitura, texto, escrever”. O termo articulador “porque” surge como explicação de sua escolha das práticas de ensino de língua. O que os não-ditos desvelam que quem não lê não aprende a escrever, ou seja, só escreve quem lê. O discurso que se reproduz é o discurso do Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Estado de São Paulo que abarca leitura e produção de texto como competências essenciais no ensino de Língua Portuguesa.

Ainda, no que diz respeito às representações sobre o discurso do professor, S8 enuncia:

S8 Além da **ortografia e das regras de pontuação**, a coerência de textos e frases que transmitam algo coeso. A **leitura e a produção textual** são importantes para o aluno desenvolver o **senso crítico** e o poder de argumentação.

Em S8, ortografia, regras de pontuação, frases e textos coerentes, leitura e produção são práticas importantes para o ensino de língua. Esses dizeres nos remetem ao ensino estruturalista, ou seja, nos remetem a um sistema de normas, regras gramaticais a serem seguidas, em que é preciso moldar o ensino para que se produza de acordo com a norma padrão, de acordo com aquilo que é considerado correto. A formação discursiva pedagógica, da área de Língua Portuguesa, nos é demonstrada por meio de palavras como “ortografia, pontuação, textos, frases, leitura, aluno, produção textual”. No entanto, esse sujeito não fala

de uma única posição. Diferentes vozes “regras, poder, senso crítico, argumentação” anunciam diferentes posições da área da sociologia, filosofia, ocupadas pelo sujeito.

Temos novamente uma retomada de discursos por meio da repetição do que está dito no Currículo de Linguagens, Códigos e suas tecnologias ao afirmar que a “Leitura e produção textual desenvolvem o senso crítico, o poder de argumentação”. Os não-ditos revelam que o sujeito que não lê, não produz bons textos, é passivo e não sabe argumentar. Na passagem “desenvolver o senso crítico”, observamos uma reformulação de outros já-ditos, pois desde a antiguidade já havia a preocupação por parte dos filósofos em ultrapassar as barreiras do senso comum. Gramsci nos cadernos de Filosofia do Currículo do Estado de São Paulo (MICELI, CHISTOV, MARTINS, SILVEIRA, 2014-2017) afirma que a Filosofia é uma das ferramentas intelectuais para se levar as massas à criticidade, e assim superar o senso comum.

A escola nada mais é que uma instituição em que as disciplinas são aplicadas e toda disciplina se limita à possibilidade de conhecimento, ou seja, se limita à possibilidade de utilização de um discurso. Nessa concepção, é correto afirmar que não existe um conhecimento absoluto, o que se comprova nas teorias, conceitos que mudam, são substituídos, transformam-se ao longo de um processo histórico de acordo com a vontade de uma verdade de alguém. (FOUCAULT, 1987).

Vejamos as representações que envolvem o imaginário do professor sobre o conhecimento. As respostas dos professores às perguntas 8 (recorte 1) “Para você o que ensinar Língua Portuguesa? e 15 (recorte 2) “Em sua opinião, o que os alunos mais precisam aprender nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique”. Consideremos as representações de S2:

R1-S2 É **mediar o conhecimento através de estímulos** dentro da sala de aula, transformando e **moldando** o aluno para que ele **se torne um cidadão crítico**.

R2-S2 Além do conteúdo didático, **devem** aprender a desenvolver **o senso crítico** para poderem argumentar com clareza em sua vida dentro e fora da escola.

A visão que R1-S2 tem sobre o ensino de Língua Portuguesa refere-se à mediação do conhecimento por meio de estímulos em sala de aula. Ensinar língua é moldar e transformar o aluno em pessoa crítica. Mas o que significa a palavra moldar? Segundo o dicionário Larousse moldar é “formar o molde de; despejar no molde o material a ser reproduzido; modelar”. Porque a professora usou esse termo? Se atentarmos para o fato, a escola é uma instituição que detém o saber, e conseqüentemente o poder.

Isso significa que ela procura fazer prevalecer os seus valores e isso mostra a sua tendência para a manipulação dos que nela estão envolvidos. Assim, o professor, como sujeito

mediador desse processo, por mais liberal e imparcial que queira se manter, acaba sempre na tentativa de moldar os alunos, ou, em outras palavras, fazê-los receptivos aos valores que estão trazendo ao conhecimento deles.

Apoiados em Foucault (1999), afirmamos que a escola é uma instituição que molda os indivíduos, por mais que a escola negue, está sempre criando modelos a serem seguidos, disciplinando o sujeito. Quanto às escolhas lexicais: conhecimento, estímulos, sala de aula, transformando, moldando, cidadão, crítico, observamos a presença de diversas áreas: pedagógica, histórica, psicológica.

O vocábulo “estímulos” nos remete à teoria de Skinner, que afirma que para todo estímulo há uma resposta. A aprendizagem na concepção de Skinner é encarada como algo que se dá por meio de estímulos. A educação deve trabalhar com reforços positivos, assim, toda vez que um professor elogia um aluno está estimulando a se comportar de determinada maneira. “Para ensinar uma criança a ler, a cantar, a jogar eficazmente um jogo, precisamos elaborar um programa de reforços educacionais no qual as respostas adequadas sejam “recompensadas” frequentemente”. (SKINNER, 2003, p. 81-82).

Assim, a aprendizagem é vista como um condicionamento operante, ou seja, um processo em que o indivíduo é condicionado a uma resposta, a um comportamento. A crítica ao positivismo se faz presente no discurso desse sujeito, pois o subjetivismo não era aceito no sistema educacional e segundo Comte (1978, p. 14), “a manifestação pela experiência das leis que nossas funções intelectuais seguem em suas realizações, [...], o conhecimento preciso das regras gerais convenientes para proceder de modo seguro na investigação da verdade”, somente tem valor as observações aplicadas a nossa inteligência. Será que realmente conseguimos transformar nossos alunos em sujeitos ativos? Ou estamos moldando-os conforme as verdades impostas pelas instituições? Será a escola é a única responsável por tornar o aluno crítico?

Ainda em R2-S2, verificamos que o ensino de língua deve abarcar os conteúdos curriculares e ainda desenvolver a criticidade para que tenham condições de lidar com as situações impostas pela sociedade. O sujeito modaliza o seu discurso em “devem aprender” como algo que os alunos precisam cumprir, obedecer. Nesse caso, o conhecimento, o saber oferecido pela escola é o que possibilita o desenvolvimento do senso crítico e lhes oferece argumentos para poderem se dizer, ou seja, ter o quê dizer. Se deslocarmos o discurso **“devem aprender a desenvolver o senso crítico para poderem argumentar com clareza”** para o campo da filosofia, podemos associá-lo ao imperativo hipotético (necessidade prática de uma ação para alcançar algo desejado) de Kant, os mandamentos da razão que se

relacionam com uma vontade obrigatória. (KANT, 2003). Nessa concepção, os efeitos de sentidos provocados nos levam a considerar que os alunos não desejam ou não dispõem de ações práticas que favoreçam a melhoria de sua aprendizagem. Verificamos a voz de um professor comprometido com a sua profissão, traz consigo as marcas daquilo que acredita ser o melhor enquanto profissional e legitima o seu discurso na heterogeneidade constitutiva da linguagem. Em seu discurso, a presença do outro, os PCN, que legitimam o saber supostamente verdadeiro da escola é trazido à tona com a escolha de termos como “mediar o conhecimento”, “torne um cidadão crítico”, “senso crítico”.

Aprender a desenvolver o senso crítico é um processo que envolve muita leitura e produção textual. Parafraseando Voese (2007, p. 101), temos que a leitura é um processo de apropriação singular e formador da consciência individual que acontece mediante as interações de vozes que se intercalam, criando as condições para que os sujeitos apreendam maneiras diversas de atuar em uma determinada realidade. Essas diferentes maneiras de atuar conferem ao sujeito o exercício da liberdade, e, por conseguinte, a “existência de uma consciência participativa e dialogal” e o desenvolvimento de um sujeito crítico.

Nessa perspectiva, as várias leituras de um texto possibilitarão que o leitor compreenda os vários sentidos existentes e tenha argumentos para se posicionar, para produzir textos. E quanto a nós professores, conseguimos nos posicionar diante do mundo ou somos apenas reprodutores? Vejamos outros exemplos apontados por S4:

R1-S4 É contribuir para que nossos alunos **desenvolvam habilidades e competências** determinantes para sua existência, onde **construam saberes** essenciais para a vida. Sendo pessoas **letradas e autônomas**.

R2-S4 Todos os conhecimentos do currículo de Língua Portuguesa são de grande importância para o desenvolvimento da **autonomia** e enfrentamento dos problemas na vida.

Observamos que para R1-S4, a escola também se mostra como a detentora do conhecimento supostamente verdadeiro e ensinar a língua, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências, é construir saberes essenciais para a vida do aluno, tornando-os letrados e autônomos. A escolha das palavras habilidades, competências, letradas, autônomas nos remete a formação discursiva da área educacional, mais especificamente dos PCN. No que concerne a escolha lexical do termo “construam saberes”, verifica-se que o ensino é apresentado como algo significativo para os alunos e não apenas instrumento de comunicação.

Dessa forma, o ensino de língua é encarado como um instrumento que proporcione o desenvolvimento de habilidades e competências. “Competências e habilidades” segundo o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2010, p. 12), que apregoa sobre os “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisões em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades”. Ainda, de acordo com o referido documento, a leitura e a escrita são competências prioritárias no ensino, assim, “a competência de ler e escrever é parte integrante da vida das pessoas e está associada ao exercício da cidadania, propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais”. (SÃO PAULO, 2010, p. 15)”.

Ao deslocarmos o termo “competência” ao campo filosófico, observamos que de acordo com o Dicionário de Filosofia de Cambridge (MACH, 2011, p. 355), essa palavra se relaciona à área da Filosofia da Linguagem e diz respeito ao estudo filosófico da linguagem natural, ou seja, qualquer idioma que se desenvolveu historicamente entre o ser humano com finalidade para a vida cotidiana, e seus modos de operar o uso da linguagem. No recorte 1-S4, temos um discurso heterogêneo constitutivo, ou seja, toda palavra se constitui a partir de um já dito, e no caso, os já ditos são os PCN.

Mesmo que esse discurso seja uma repetição do que está dito nos PCN, temos aqui um dialogismo, pois, por meio desse dizer, o professor enuncia o seu discurso em uma outra situação, em nova realidade inserida em um diferente momento sócio-histórico. Outro ponto relevante a se questionar diz respeito à autonomia, outro conceito retratado pelos PCN e disseminado pela escola como um conceito de verdade.

No recorte 2, S4 concebe a mesma representação de que os conhecimentos inseridos no currículo do Estado de São Paulo oportunizam o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que os mesmos encararem as dificuldades impostas pela sociedade. Mas será mesmo que somos autônomos? Essa não é mais uma ideologia em nossa sociedade? Todo discurso é carregado de ideologia, assim, é improvável sermos realmente livres numa sociedade adestradora.

É por meio do seu discurso que o sujeito se assujeita e o ensino não passa de uma ritualização da palavra, ou seja, as instituições são as responsáveis por qualificar e fixar os papéis dos sujeitos falantes (FOUCAULT, 2013, p. 42), logo, nos adestram. A escola, lugar que deveria questionar tais conceitos, acaba por disseminar ideologias supostamente consideradas como verdades.

Na sequência as representações que envolvem o imaginário de S5:

S5 É **depertar** no educando a **competência** comunicativa quando ensino a ler ou a escrever, através de textos orais ou escritos.

Em S5, o ensino de Língua Portuguesa representa a comunicação por meio de textos orais ou escritos. As escolhas das palavras “ler, escrever, textos” nos remete à formação discursiva da área educacional. O professor dialoga com as teorias presentes nos PCN, onde o domínio da língua oral e escrita, é visto como elemento primordial para participação em uma sociedade. Os PCN é o outro que constitui esse sujeito professor. Notamos nesse discurso o esquecimento ideológico, pois o professor se apropria de discursos já ditos, reproduzindo o seu discurso na ilusão de ser dono de suas palavras. O que é despertar? A palavra despertar vem do latim “*expertus*” significando “acordado, atento, esperto, aquele que está sempre atento, vigilante, que tudo percebe” (<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/despertar/>). Nessa concepção a escola é que torna o aluno esperto? Será que o aluno não traz esperteza, conhecimentos consigo? Sim, o aluno traz esperteza, e é importante considerar o conhecimento adquirido por ele no decurso de sua vida. A escola é vista pela sociedade como a única detentora do conhecimento supostamente verdadeiro. E os professores seriam, então, os disseminadores desse conhecimento. Todo conhecimento é imposto por uma vontade de uma verdade, dissimulado pelo desejo de alguém. No entanto, constata-se que o conhecimento é feito de erros e verdades que, ao longo de uma história, se modificam e se transformam em novos conhecimentos, em novas verdades. (FOUCAULT, 2013). E a verdade do aluno? Será que nós como professores respeitamos essa verdade? Passemos à representação feita por S7:

S7 É **fazer o aluno a pensar**, interagir no dia-dia.

O discurso de S7 concebe o ensino de língua como fazer o aluno pensar e interagir cotidianamente. Ao enunciar “E **fazer** o aluno a pensar...” esse discurso provoca um efeito de sentido que recai sobre o professor, como se ele (professor) representante de um saber legitimado pela escola fosse o responsável em levar o aluno a pensar e a interagir. Mas será que o aluno não pensa antes de chegar à escola? Será que o aluno não interage antes de chegar à escola? A ideologia presente no discurso nos revela que o aluno precisa ir à escola para aprender a pensar e interagir. É importante ressaltar que o aluno antes de chegar à escola pensa, interage com outras pessoas e possui uma gramática internalizada, portanto, não é preciso ir à escola para aprender pensar ou interagir. Nesse caso, o aluno é associado a uma tábula rasa, “uma folha em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia”

(LOCKE, 1999, p. 57), e a escola é a grande “responsável” em ensinar o aluno a pensar e interagir, ou seja, a escola é a instituição que discipliniza corpos e pensamentos, segundo Foucault (1999). Nesse sentido, a escola pode ensinar os alunos a pensar, moldar pensamentos de acordo com a vontade de uma verdade. Segundo Freire (2014), a escola trata os alunos como depósito de conteúdos, como recipientes, assim “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos alunos, mediatizados pela mesma realidade”. (p.89). As representações desse discurso também apontam para uma escola detentora de um conhecimento legítimo e válido para a sociedade, sendo que o conhecimento do aluno, dificilmente, é reconhecido.

Mas como afirmar que o saber escolar é legítimo? Só porque houve alguém com vontade de instituí-lo como verdade? Afinal, o que é verdade? Existe uma verdade? A verdade é relativa, ela se modifica, os conceitos se alteram e são substituídos no decorrer dos acontecimentos históricos.

E para finalizar as representações acerca do conhecimento S8 afirma:

S8 É **despertar** no aluno a curiosidade pelo **saber**, o aprimoramento do letramento e da leitura em si.

Para S8, ensinar a Língua Portuguesa é fazer com que o aluno desperte para o saber, aprimore seu letramento. As escolhas lexicais novamente fazem parte da formação discursiva da área educacional: aluno, saber, letramento, leitura. Como despertar a curiosidade do aluno pelo saber? Mas o que é saber? De acordo com o dicionário enciclopédico Larousse (2006, p 2314), saber é uma palavra de origem latina “sapere” que significa ter informação, ciência de; ser instruído em; conjunto de conhecimentos, sabedoria; capacidade resultante da experiência. Foucault (1987, p. 207) define saber como possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso, havendo saberes independentes da ciência, no entanto, não havendo saberes independentes de práticas discursivas, ou seja, regras anônimas e históricas em um tempo e espaço delimitados que determinam os saberes enunciativos. (FOUCAULT, 1987, p.136).

Destarte, toda prática discursiva se insere no interior de uma formação discursiva em que os saberes desse sujeito professor são legitimados pela instituição escolar conferindo autoridade ao seu discurso por meio do poder. Os saberes legítimos são aqueles ensinados pela escola e os professores, a autoridade instituída no saber e no poder.

Todo o nosso dizer se respalda em uma memória discursiva. Essa memória discursiva é sustentada por outros ditos que, constantemente, são retomados quer seja pela polissemia, quer seja pela paráfrase. A paráfrase se relaciona ao mesmo, ao repetível, à estabilização de nossos discursos. Já a polissemia representa o diferente, o deslocamento, a quebra de significados discursivos. Então nossas palavras seguem o percurso entre o mesmo e o diferente. (ORLANDI, 2010). Logo, para nos dizermos é necessário entrarmos no barco que movimenta o sentido das significações entre a paráfrase, o mesmo (o já dito, a repetição) e a polissemia, o diferente (a se dizer, o deslocamento). E é nesse dizer que nos constituímos enquanto sujeitos, sujeitos históricos, ideológicos, incompletos e efeito de nosso dizer.

Nas relações que se dão na escola entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, manifestam-se os fatores que apresentam as características identitárias do sujeito professor. Apesar de muitos terem a ilusão de querer ter uma identidade, nunca a teremos em sua completude, porque vivemos constantemente em processo de formação identitária, e, dessa forma, vivemos momentos de identificações, e “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (HALL, 2011, p. 12).

Nesta perspectiva, temos identidades conforme o momento e o lugar em que assumimos em um discurso. A pergunta do questionário, “Qual a sua concepção sobre o ensino de Língua (Portuguesa)?”, procurou investigar as marcas que sinalizam as identidades dos sujeitos professores. Atentemo-nos para as representações de identidade em S2:

S2 O **ensino de Língua Portuguesa** é o meio pelo qual **podemos interagir** com as pessoas, tanto didaticamente, quanto profissionalmente.

Temos uma formação discursiva inserida no campo educacional comprovada pelo uso das palavras “ensino, Língua Portuguesa, didaticamente”. No que concerne ao discurso de S2, veremos que sua concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa está voltada à interação entre as pessoas, seja, no seu uso didático quanto profissional. O verbo modal “podemos” sugere dois valores- possibilidade/capacidade e permissão, sugerindo que o ensino de língua nos possibilita a interação com o mundo, ou também, que é o ensino de Língua Portuguesa que permite a interação com as pessoas. Os ditos revelam a memória discursiva desse sujeito, ou seja, os já-ditos que foram esquecidos e que se inserem em uma formação discursiva, no caso, a pedagógica. Temos a repetição do discurso, pois esse discurso não é adâmico, é construído a partir de outros dizeres. Sendo assim, o sujeito se constitui nas relações de alteridade e é efeito de seu discurso. Segundo Authier-Revuz (1998, p. 23), “assinalando

entre suas palavras a presença estranha de palavras marcadas como pertencentes a um outro discurso esboça em si o traçado-assinalando uma “interdiscursividade representada”- de uma fronteira interior/exterior” [...] o exterior do repetido no singular (imagens da relação com a estereotípiia). Mesmo que esse discurso se coloque em referência, ao repetir, ele dialoga com os outros discursos já existentes sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Observemos o que aponta S4:

S4 Uma concepção onde o ensino de língua seja **significativo**, com base nas noções de **letramento**, de **competência** e **construção do conhecimento**.

S4 concebe o ensino como algo que tenha significado para o aluno, algo que o leve a construir conhecimento. As palavras “ensino, língua, letramento” nos remetem à formação discursiva pedagógica e às teorias atuais de ensino de língua materna. Suas concepções se relacionam ao conceito de língua como construção de sentidos empíricos. Mostra-se como um discurso da reprodução do que já existe, como exemplo, citamos: “significativo, letramento, competência, construção do conhecimento”. Assim sendo, observamos que a formação identitária desse sujeito também se dá por meio da repetição de outros já ditos. É por meio da memória discursiva que esse sujeito fundamenta o seu dizer, dizer esse que sempre é busca de outros ditos que estão esquecidos e que são retomados, e que constituem esse sujeito. (ORLANDI, 2010). Cabe ressaltar que as representações acerca do ensino de língua que invadem o imaginário desse sujeito vão ao encontro da perspectiva contemporânea contida no discurso oficial dos PCN “a escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento do mundo letrado” (BRASIL, 2001, p.34) e no currículo oficial do Estado de São Paulo.

O discurso de S5 indica que:

S5 O conceito e a importância sobre o ensino de Língua Portuguesa no **meu ponto de vista** é o professor instigar e estimular o aluno a se tornar **um leitor consciente e um produtor autônomo**.

Para S5, o ensino de língua é um meio de instigar e estimular o aluno à leitura, produção de texto e se relaciona à prática social. Mediante a leitura e produção de textos, o aluno interage, pondo em prática o uso concreto da língua. As escolhas dos vocábulos “ensino, Língua Portuguesa, professor, aluno, leitor” se inserem à formação discursiva pedagógica. Observamos nesse discurso as marcas pronominais que constroem a subjetividade desse sujeito em “meu ponto de vista”. O efeito de sentidos produzido em seu discurso nos leva a considerar que nem todos os professores trabalham a leitura como

produção de sentidos. Ainda, verificamos, nesse discurso a repetição do discurso curricular, os outros ditos que constituem esse sujeito. Na visão da AD, não há um sujeito totalmente consciente. O sujeito é múltiplo, formado por diversos outros, possuindo diversas identidades que se formam, ora consciente, ora inconscientemente no decorrer de sua vida. Em relação a autonomia, também, não podemos falar em um sujeito totalmente autônomo, livre. O sujeito é ao mesmo tempo livre e assujeitado. O sujeito é livre para falar o que quiser desde que se sujeite à língua. Assim, não há um sujeito consciente e autônomo, dono de uma verdade absoluta. Para a AD, o sujeito “é sujeito de e é sujeito à”. (ORLANDI, 2010, p. 49). O sujeito não possui autonomia, apenas a ilusão de ser autônomo, livre. O sujeito é submisso às leis, à religião, ao saber científico que o induz a pensar de forma lógica e racional dando-lhe a impressão de liberdade, pois os discursos estão carregados de ideologias que mascaram essa submissão, e, dessa forma, assujeita-o. O sujeito se constitui pelos diversos outros dizeres, a cada enunciação em um determinado tempo e lugar.

Vejamos o que S7 nos diz:

#### **S7 É aprender a usar a língua pátria.**

Levar o aluno a aprender a usar a língua pátria é o que concebe S7 sobre o ensino de Língua Portuguesa. Todo discurso nos remete a outro discurso e falar sobre língua pátria nos reporta a um passado não distante. A nossa memória discursiva nos remete a um momento histórico, a ditadura, período em que o civismo era imposto e a matéria Educação, Moral e Cívica era disciplina obrigatória nas escolas. Tal disciplina tinha como objetivo o cumprimento dos deveres cívicos e patrióticos determinados pelo Estado, os quais objetivavam moldar o comportamento das pessoas na tentativa de torná-las passivas e obedientes. Sabemos que o sujeito é efeito de seu discurso, então como entender esse discurso? Por que esse professor valeu-se desse discurso? De que lugar essa heterogeneidade discursiva desse sujeito nos fala? Será esse um pensamento de nossa época? Que efeitos de sentido esse discurso pode nos trazer? Segundo o dicionário Larousse (2006, p. 1989), a palavra pátria pode ter vários sentidos e se referir ao “país em se nasceu; lugar de origem; terra considerada a melhor e designação dada aos índios e outros naturais das Missões que invadiram o Rio Grande do Sul em 1816”. O termo “pátria” foi utilizado pela primeira vez no Brasil como sentido de “existencial nacional brasileira” em 1645, que culminou na criação do exército dos Patriotas de Pernambuco formado pela fusão das três etnias – branco, negro e índio - que tinham como objetivo expulsar os invasores holandeses que haviam se

estabelecido em território brasileiro em busca de riquezas ([http://www.exalunosporrecife.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=135:-a-patria-e-o-exercito-a-origem-comum&catid=901:artigos-enviados](http://www.exalunosporrecife.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=135:-a-patria-e-o-exercito-a-origem-comum&catid=901:artigos-enviados) & Itemid= 67).

Ao deslocarmos a palavra pátria constatamos um deslizamento de sentido, pois na primeira concepção da palavra, seu sentido se refere a “existência nacional brasileira” não levando em consideração o saber falar uma língua, mas sim, a ideia de pertencimento a uma nação. A repetição de pátria adquire uma ressignificação, “língua materna”, deslocando-se de uma formação discursiva para outra, ou seja, deslocando-se da formação discursiva pedagógica para a nacionalista. Temos, então, um sujeito interpelado pelas formações imaginárias que atravessam suas relações com os outros e interpelado historicamente pela ideologia. (ORLANDI, 2013, 18).

As representações acerca de identidades em S8 foram assim apresentadas:

S8 Despertar no aluno a vontade de aprender mais sobre a língua materna e o conceito do que é ser **cidadão patriota**.

Observamos vozes no discurso do professor pelas escolhas lexicais. Ao enunciar “aluno, aprender, língua materna” a formação discursiva se insere no campo pedagógico, ao dizer “cidadão patriota” estabelece-se a formação discursiva do campo do patriotismo. Podemos afirmar que o S8 relaciona o ensino de Língua Portuguesa ao conceito de patriotismo e ao despertar no aluno o interesse pela língua materna. Mas o que é ser cidadão patriota? Esses dizeres nos remetem novamente ao período da ditadura, em que o patriotismo está ligado à noção de obediência. Cumprir os deveres cívicos e patrióticos sem questionar, sem retrucar. Os não-ditos revelam que os alunos pouco se interessam pela língua materna e que não sabem o que é ser cidadão patriota. Na antiguidade, ser cidadão estava diretamente ligado aos proprietários de terra (10% da população) com participação direta na política democrática escravista, sendo que mulheres, crianças, estrangeiros e não proprietários de terra não eram considerados cidadãos. (MICELI, CHISTOV, MARTINS, SILVEIRA, 2014-2017).

De acordo com o dicionário etimológico, a palavra “patriota” tem suas raízes no latim e significa “o que ama ou serve a pátria” que, por sua vez, desdobra-se em “*patris*” “terra natal” e em “*pater*” “pai”. (<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/patriota/>). Mas o que é ser cidadão patriota na atualidade? Ser cidadão patriota é lutar pelos próprios direitos, é ser sujeito ativo, que questiona, argumenta e busca alternativas que proporcionem condições para uma existência digna. Observamos um deslocamento de sentidos, uma ressignificação de conceitos, que podem ser fundamentados em Foucault (1987), de que todo enunciado já foi

dito e é sempre reformulado e compreende ao domínio da memória. (p.66). Diferentes vozes se fazem presentes nesse discurso, constituindo, destarte, um sujeito heterogêneo, que tem a ilusão de ser a fonte de seu dizer. Podemos afirmar que há um sujeito determinado por meio da heterogeneidade constituída, em que o outro aparece de forma não marcada em seu discurso. Um sujeito que se insere no jogo de várias vozes que se cruzam revelando inconscientemente o discurso do outro. (AUTHIER-REVUZ, 2004). Dessa forma, é um sujeito efeito de seu discurso, portanto, produzido ideologicamente.

O discurso construído pelo sujeito é uma retomada de outros discursos, ou seja, outros ditos, que passam a ter novos sentidos em uma nova enunciação. Assim, os discursos dos professores se repetem e o professor constrói a sua imagem inconscientemente nas relações de alteridade, acreditando na originalidade de seu dizer, quando na verdade é de efeito redundante calcado em formações discursivas das instituições escolares.

Ainda, no que concerne ao assunto identidade, apresentamos os excertos/respostas referentes à interpelação “Relate um experiência que marcou a sua vida enquanto professora de Língua Portuguesa”.

Consideremos o discurso de S2:

S2 **Foi ter despertado** em meus alunos do 9º ano, o interesse pela leitura e escrita de crônicas.

O professor relata ter despertado em seus alunos o interesse pela leitura e escrita de crônicas e que isso foi um fato marcante em sua vida. As escolhas lexicais “alunos, leitura, escrita, crônicas” nos remetem à formação discursiva da área educacional, mais especificamente da área de Língua Portuguesa. A palavra despertar segundo o dicionário Larousse (2006, p.844) significa acordar, tirar do sono, fazer nascer, reagir contra o desânimo. Ao enunciar “**Foi ter despertado**”, as palavras passam a ter um novo efeito de sentido, significa que alguém estava dormindo e foi acordado, alguém renasceu. Há luz no sujeito e o seu papel não existia antes. Podemos observar a representação da imagem afirmativa de um sujeito professor, aquele que conseguiu que seus alunos se interessassem por crônicas, aliás, coisa rara na escola. Ainda nesse mesmo enunciado, há uma inscrição de um julgamento para consigo mesma em que constrói uma imagem de autossatisfação. O que esse professor fez para despertar o gosto pela leitura e escrita? Que estratégias utilizou? A leitura e a escrita foram trabalhadas em seu papel social? Esse professor opta pelo silenciamento, prefere não falar em estratégias ou como despertou esse interesse pela leitura e pela escrita. Tal silenciamento carrega as marcas de sua incompletude.

Passemos à representação de S4:

S4 Uma experiência marcante foi a realizada com os alunos do E M- 2a série, onde no **intuito** de desenvolver o hábito de leitura, **propus** a eles que lessem o livro “Memórias Póstumas” para a **dramatização** e eles me surpreenderam demonstrando interesse e participação.

As palavras “leitura, lessem, livro” referem-se à formação discursiva do campo pedagógico. Uma experiência marcante para esse professor se deu por meio da leitura de uma obra literária. A palavra “intuito” nos remete a um não-dito que o hábito da leitura não faz parte do cotidiano dos alunos. O sujeito se singulariza pelas experiências marcantes em sua vida. Assim, podemos observar o sujeito da falta que está propondo novas estratégias para despertar o interesse de seus alunos. Por meio da enunciação “(eu) propus” identificamos as marcas pronominais que constroem a sua subjetividade. Essas marcas conferem a esse sujeito “uma identidade com uma decisão do enunciador”, nomeando assim a sua singularidade, o chamado batismo. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 69). Todo professor se identifica com as experiências vividas, e no caso, a escolha dessa atividade de “**dramatização**” não foi aleatória. O sujeito (professor) se identifica com aquilo que o atrai e não se dá conta, talvez, porque em seu inconsciente haja traços que o realize, e dessa forma, na ilusão de sua completude (CORACINI, 2010, p.33) acaba por contagiar seus alunos pelo interesse e participação.

Atentemo-nos para a enunciação em S5:

S5 Em 2001, **um aluno da sétima série**, hoje oitavo ano chegou na escola **sem saber ler**, ele somente decodificava os signos e, portanto, não compreendia nada. **Investiguei e descobri** que seu assunto principal era o futebol. Por coincidência fui trabalhar o gênero crônicas e levava para ele crônicas esportivas. Lia em voz alta, explicava a função do gênero, a intenção dos cronistas e com o tempo ele buscava jornais velhos, trazia para a sala de aula e lia, primeiro para mim, depois para os colegas. Passou a rascunhar e fazer crônicas. Passou a entender outras leituras com segurança e autonomia.

“Aluno, escola, ler, signos, leituras, gêneros” são palavras pertencentes à formação discursiva da área educacional. Já as escolhas lexicais “futebol, crônicas esportivas, cronistas” aludem à formação discursiva esportiva. O professor relata um fato marcante em sua vida. Muitos problemas de aprendizagem poderiam ser resolvidos se o professor conseguisse encontrar assuntos que interessam alunos com dificuldade e então partir desses assuntos para trabalhar em sala de aula. A representação de identidade desse professor se faz pela indignação perante um fato enunciado por “**um aluno da sétima série [...] sem saber ler**

[...]”. Esse discurso é uma voz social que denuncia as mazelas de nossa educação. Que educação é essa? Que professores somos nós? No discurso, ao enunciar “Investiguei e descobri” notamos que o sujeito professor tem uma relação com o ensino aprendizagem que se pauta pelo desejo, desejo de fazer com que o seu aluno aprenda a ler. Por isso, está sempre buscando novas alternativas, novas metodologias de ensino como forma de se completar. Temos um sujeito pós-moderno, aquele que se encontra fragmentado e busca a sua inteireza, e busca o outro para lhe completar para que possa cumprir a sua missão de ser professor.

No que diz respeito ao relato de uma experiência marcante enquanto docente, S7 optou pelo silêncio.

S7 Não respondeu.

Já S8 afirma em seu discurso:

S8 **Ver** quanto meus alunos do 3º colegial progrediram na produção de artigos de opinião e na confiança em seus argumentos.

O professor ao enunciar “alunos, artigos de opinião, argumentos” nos encaminha à formação discursiva pedagógica. Para S8, os traços marcantes que o representam estão ligados ao crescimento de seus alunos quanto à produção textual, especificamente no que se relaciona ao gênero artigo de opinião. Ao enunciar “Ver quanto os meus alunos [...] progrediram [...]”, observamos uma representação de valor afirmativo acerca da imagem desse sujeito professor. Nenhum progresso acontece por acaso, esse professor deve ter agido e se relacionado com esses alunos de diferentes maneiras e em diferentes situações. É essa interação que possibilita novos progressos. O verbo “ver” funciona como um modalizador porque inscreve uma crença, uma opinião sobre o dizer desse sujeito, representando a imagem que tem de si como professor.

Pelos discursos desses professores, notamos que todos eles estão marcados pela ilusão da busca da completude. No entanto, são todos sujeitos cindidos, fragmentados, que se submetem à língua e à história, que se constituem na e pela linguagem, e por conseguinte, nas ideologias que aí se fazem presentes e nas interações com os outros.

Partindo desse ponto de vista, nos apoiamos em Guerra (2008, p. 56) para afirmar que

[...] o discurso não pode ser concebido fora do sujeito e nem este fora da ideologia, uma vez que o constitui. Inevitavelmente, essa ideologia incide, também, na formação profissional do sujeito. É com a linguagem que o sujeito se constitui e é também nela que deixa marcas desse processo ideológico.

Não há como ser um sujeito neutro, transparente pois, assim como a linguagem é opaca e produtora de sentidos diferentes, também somos sujeitos opacos, ideológicos e fadados às múltiplas identidades.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse estudo centrou-se nas representações que o professor possui acerca da temática linguagem. Objetivamos com essa pesquisa, por meio da análise do discurso de linha francesa, compreender o imaginário constitutivo identitário do professor, bem como as representações que esse sujeito apresenta sobre leitura, escrita e gramática no ensino de Língua Portuguesa.

A despeito das representações acerca de língua e linguagem, a análise nos possibilitou a observação de conceitos conflitantes no imaginário desses sujeitos professores. Ao enunciar o seu discurso, os professores inscrevem suas representações sobre o ensino de Língua Portuguesa que perpassam o seu imaginário e oscilam entre as teorias tradicionalistas linguísticas e teorias mais atuais de ensino de língua (PCN).

Também, no decurso de nossa pesquisa, tornou-se exequível a verificação de um sujeito efeito de seu discurso, sujeito esse constituído na e pela linguagem e na alteridade, em outras palavras, o sujeito se constrói pelo outro nas relações que estabelece com esse outro no decorrer de sua vida. Assim, seu discurso é atravessado por diversas vozes que se imbricam, entrelaçam, confundem e traçam a teia discursiva de suas múltiplas identidades que se desvelam ao enunciar.

No que concerne às representações do professor sobre a sua prática de leitura, observamos que para esses sujeitos a leitura é vista enquanto prática obrigatória. Ainda, verificamos que esses professores são sujeitos multifacetados, divididos, sujeitos de identidades fragmentadas que vivem o conflito do fio discursivo atravessado de vozes entre a prática da leitura tradicionalista (reconhecer sentidos) e a prática da leitura inovadora (produzir sentidos). É essencial explicar que isso se deve ao momento histórico em que esses sujeitos se inserem, ou seja, viverem numa sociedade pós-moderna em que o sujeito assume identidades contraditórias, identidades que se movimentam em diferentes posições, o que os torna sujeitos de múltiplas identidades.

Em relação às representações dos professores quanto à prática de produção textual, constatamos que em seu discurso os sujeitos relatam que as atividades de produção textual são uma prática contínua e trabalhada de diferentes maneiras. S2 desenvolve a produção textual por meio de pesquisas, S4 favorece atividades com função social, S5 trabalha com pequenos projetos, S7 parte de um contexto na produção de texto e S8 parte de questionamentos e debates acerca do que pensam os alunos. Dessa forma, esses professores se inscrevem em um ambiente escolar como sujeitos heterogêneos, sujeitos que se constroem nas relações que

estabelecem com os outros, e ao mesmo tempo, como sujeitos do desejo, pois buscam tentar inovar. Os professores participantes de nossa pesquisa são vítimas de um processo institucional, assujeitados à ideologia da escola.

As representações dos professores em relação ao ensino gramatical apontam para caracterizações de uma prática cristalizada em sistematização, apesar de todos os professores afirmarem trabalhar com a gramática contextualizada. O fato da gramática ser contextualizada não implica em um ensino significativo para o aluno. O que torna um ensino de gramática importante e significativo para ele é analisar os diferentes usos e formas da linguagem e que, por conseguinte, impliquem em uma amplitude de sua competência discursiva.

Seguindo com nossas análises, focadas nas representações do professor sobre o livro didático, observamos um sujeito que legitima a sua prática de utilização do livro didático enunciando que esse é apenas um auxílio complementar às atividades propostas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Em outras palavras, o professor se assujeita ao discurso oficial do Estado, o aparelho ideológico.

No prosseguir das análises, no que se refere às representações dos professores quanto ao discurso de repetição, verificamos uma retomada de outros já ditos, assim, a enunciação docente é o discurso de reprodução dos PCN, a reprodução teorias neles contidas. Há um apego às normas institucionalizadas fazendo com que dizer do professor se mantenha em um já dito por meio da estabilização, ou seja, da paráfrase. O seu discurso não é de criação, não é um discurso polissêmico, mas um discurso de retorno aos mesmos dizeres, de retomada, fincados nos PCN

Em relação às representações que envolvem o imaginário do professor quanto à escola como detentora de um saber supostamente verdadeiro, podemos apontar que os sujeitos são impregnados de ideologias e concebem a escola como a detentora da verdade, de saberes legitimados por uma sociedade que os controla. Nessa perspectiva, esses sujeitos se inserem em um contexto de naturalização das relações do poder como, por exemplo, o da crença de que a escola tem o poder de levar o aluno a pensar, considerando-o um recipiente vazio a ser preenchido pelos saberes escolares.

Em outros termos, o conhecimento que norteia o discurso pedagógico mostra marcas de um saber fincado na cristalização, que entravam as amplas condições de concepções experimentais de deslocamentos possibilitadores de discursos mais polissêmicos. O discurso oficial é um discurso autoritário, pois é uma forma de instituir valores e práticas acerca do ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de uma forma de saber-poder institucionalizados pelo Estado e o sujeito professor tem o dever de seguir essas diretrizes. Ainda que apareçam

vocábulos como “tornar o aluno um cidadão crítico”, produtor autônomo”, “desenvolver competências e habilidades” essas palavras dão apenas uma ilusão de que os sujeitos são livres, visto que, os objetivos presentes nos discursos oficiais adestram professores e alunos constituindo as representações de suas verdades.

A despeito das representações dos sujeitos acerca do tópico “A repetição como fator ou não de formação identitária”, atentamo-nos para sujeitos em processo de sua própria formação, com ilusão de completude. Notamos sujeitos de identidades heterogêneas e atravessados por vozes que desejam satisfazerem-se por meio da busca de novas metodologias de ensino, ou seja, temos o professor reformador.

Faz-se necessário considerar que as representações, que envolvem o imaginário dos professores e enunciadas em seus discursos, desvelam-se em nossa ousadia de compreendê-los. Assim, entender esses discursos dos professores de Língua Portuguesa, também é entender a história do ensino de Língua Portuguesa, é entender as crenças e práticas desses sujeitos professores.

Para além das considerações já tecidas nesta pesquisa, sentimos a necessidade de enfatizar uma outra, a que diz respeito ao que entendemos ser os objetivos acerca do ensino de Língua Portuguesa que têm os próprios professores que dela participaram. As narrativas desses participantes deixam transparecer que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa deve ser centrado nas práticas cotidianas de leitura e a escrita. No entanto, não pode ser verificado no decorrer das análises dessas narrativas, um detalhamento acerca das metodologias e estratégias pedagógicas para a realização dessas práticas.

No que se refere às indagações feitas no capítulo 2 a despeito da diferença de idade interferir no modo de pensar dos professores e se há divergências no que diz respeito às representações de ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao tempo de serviço docente podemos concluir: a idade e o tempo de serviço não são fatores onipotentes no modo de pensar dos sujeitos, pois há professores iniciantes e em fase de aposentadoria com representações identitárias semelhantes sobre o ensino de língua.

É ainda importante frisar que, embora não explícito no questionário formulado pela pesquisa, existe a questão da formação acadêmica do professor, que muito tem a ver com seu desempenho profissional. E, como pudemos observar nas interpretações dos discursos narrativos dos professores, sugerem uma formação em processo constante de aperfeiçoamento didático-pedagógico.

À guisa de conclusão, vale ressaltar que essa pesquisa, mais do que um trabalho para cumprimento de uma exigência acadêmica, visa a contribuir com os estudos na área da

educação, possibilitando aos professores refletir sobre sua prática profissional e, que como sujeitos educadores, possam apreender os diferentes sentidos dos fios discursivos, deslocar seus discursos e ressignificar suas vidas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

ARISTÓTELES. **Política**. TOLENS, Pedro Constantin (trad). São Paulo: Martin Claret, 2007.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. CRUZ, Celene M. Cruz; GERALDI, João Wanderley (trads) In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (19): 25-42, jul-dez.1990.

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. PFEIZER, Claudia R. Castellanos; GODOI, Luiz Francisco D; PAYER, Maria Onice; ZOPPI-FONTANA, Mónica; SOUZA, Pedro de; MORELLO, Rosangela; LAGGAZZI-RODRIGUES, Susy (trads); ORLANDI, Eni P. (rev. Trad). Campinas: UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. TEIXEIRA, Marlene; BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento (trads); Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Palavra de amor. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos 19. O discurso e suas análises**. Eni Orlandi, João W. Geraldty (orgs). Campinas, 117-122, jul-dez.1990.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. BEZERRA, Paulo(trad) São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:1988.Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 15 de janeiro de 2015.

BRASIL. **Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/02**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11693097/artigo-23-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 15/01/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (PCN)**. Brasília, 2001.BRASIL. Ministério da

Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Especial. **A escola. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade**. ARANHA, Maria Salete Fábio (org). Brasília, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. DENTZIEN, Plínio (trad). Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. SOUZA, Paulo César de (trad). São Paulo. Editora 34, 2011.

CAMPOS, Augusto de. **Poesia da recusa**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHARADEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. GIANNOTTI, José Arthur; LEMOS; Miguel (trads). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORACINI, Maria J. **Identidade e discurso**. Campinas: UNICAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. A escamoteação da heterogeneidade. In: **O desejo da teoria e a contingência na prática. Discursos sobre na sala de aula**. CORACINI, Maria J; BERTOLDO, Ernesto S.(Orgs). Campinas: Mercado de letras, 2003.

\_\_\_\_\_. GHIRALDELO, Claudete. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo memória e identidade**. Campinas: UNICAMP, 2013.

\_\_\_\_\_. **O jogo discursivo na sala de aula. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela (alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira)**. ECKERT-HOFF, Beatriz M; CORACINI, Maria J. Faria (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ESCOLA ESTADUAL CARLOS CELSO LENARDUZZI. **Plano de Gestão 2011-2014.**

ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JOSÉ RIBEIRO. **Plano de Gestão 2011-2014.**

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** São Carlos: Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREITAS, Silvane A. As contribuições da análise do discurso de linha francesa às pesquisas em educação. In: **Concepções e trajetórias de pesquisa em educação.** ARAUJO, Doracina A. C.; ARAUJO, Elson L. (orgs). Curitiba: CVR, 2010. p. 149-164.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** NEVES, Luiz Felipe Baeta ( trad ). Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** SAMPAIO, Laura F. de Almeida (trad). São Paulo: Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir. Nascimento da prisão.** RAMALHETE Raquel (trad). Petrópolis. Vozes, 1999.

GALVÃO, Ana M. de Oliveira; BATISTA, Antônio A. Gomes. **A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos.** Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>. Acesso em 12/02/2015. 8h09m

GALVÃO, Ana M. de Oliveira. **Ler, escrever e aprender gramática para uma vida prática.** Revista Língua Escrita, número 1, p. 07-18, jan./abr. de 2007. Disponível em [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/Lingua Escrita\\_1.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_1.pdf). Acesso em: 1/06/2015. 13h20m.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Pontes, 2013.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008

GUERRA, Vania M. Lescano. **Práticas discursivas. Crenças, estratégias e estilos.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** SILVA, Tomaz Tadeu da, LOURO, Guacira Lopes (trads). Rio de Janeiro. DP&A editora, 2011.

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da denegação. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos 19. O discurso e suas análises.** Eni Orlandi. João, W. Geraldy (orgs), Campinas, 117-122, jul-dez.1990.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2006.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes.** BINI, Edson.(trad). Edipro. São Paulo. 2003.

LAROUSSE, **Dicionário Enciclopédico Ilustrado** Veja. São Paulo: Abril, 2006.

LEMINSKI, Paulo. **O assassino era o escriba.** Disponível em: <http://www.gramatique.com.br/2010/02/o-assassino-era-o-escriba-de-paulo.html>. Acesso em: 02, jan. 2015.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** AIEN, Anaor (trad). Nova cultural. Coleção os pensadores. São Paulo,1999.

MACH, Charles. **Dicionário de Filosofia de Cambridge.** ROYER, Edwino A; NETTO, João P; CARVALHO, Alexandre da S; RAMOS, Aline M; PERRET, Christian; NASSER, Eduardo; CASADEI, Felipe A. Imbelissieri; VEIGA, Marina (trads). São Paulo: Paulus, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes, 1997.

MAY, Rollo. **O homem a procura de si.** Coleção psicanálise. Petrópolis: Vozes, 1987.

MONTEIRO, Sérgio Pinto. **A Pátria e o exército: a origem comum.** Disponível em [http://www.exalunosporrecife.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=135:-a-patria-e-o-exercito-a-origem-comum&catid=901:artigos-enviados&Itemid=67](http://www.exalunosporrecife.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=135:-a-patria-e-o-exercito-a-origem-comum&catid=901:artigos-enviados&Itemid=67)). Acesso em 20/05/2015. 12h30ms.

NASIO, J. –D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da Psicanálise**. RIBEIRO, Vera (trad). Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**. Temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Palavra de amor. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos 19. O discurso e suas análises**. Eni Orlandi, João W. Geraldly (Orgs). Campinas, 117-122, jul-dez.1990.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discursos e museus: Da memória ao esquecimento**. Signo y seña. Buenos Aires, num. 24, p. 11-20, dic 2013. Disponível em <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>. Acesso em 04/05/2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. ORLANDI, Eni P.; JURADO FILHO, Lourenço C.; CORRÊA, Manoel L. Gonçalves; SERRANI, Silvana M. (trads). Campinas: UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. ORLANDI, Eni P.(trad). Campinas: Pontes, 2012.

PLATÃO. **A República**. NASSETI, Pietro (trad). São Paulo: Martin Claret, 2007.

\_\_\_\_\_. O primeiro Alcibíades. In: **Platão Diálogos**. NUNES, Carlos Alberto (trad), Belém, Universitária, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa. Tomo I**. CÉSAR, Constança Marcondes (trad). Campinas: Papirus, 1994.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. São Paulo:2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno de Professor Filosofia.** Ensino médio 3 série. Volume 1. São Paulo: 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno de Professor Língua Portuguesa. Ensino médio 3 série. Volume 1.** São Paulo: 2014-2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno de Professor Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Volume 2.** São Paulo: 2014-2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno de Professor Filosofia. Ensino médio 2 série. Volume 1.** São Paulo: 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08\\_12.HTM?](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?). Acesso em: 15 jan.2015.

SILVA, João A. **O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem.** Cadernos de educação/FaE/PPGE/UFPel. Pelótas. v.32, p.229-250. Jan/abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1733/1613>. Acesso em 05 jan.2015.

SITE DE ETIMOLOGIA. Disponível em **http:**  
[//origemdapalavra.com.br/site/palavras/despertar/](http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/despertar/) . Acesso em 12/05/2015.12h02m

SITE DE ETIMOLOGIA. Disponível em  
<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/patriota/> . Acesso em 20/05/2015. 14h15m  
SITE DE ETIMOLOGIA. Disponível em (<http://pharmakonn2.blogspot.com.br/>). Acesso em 27/04/2015.

TELES, Gilberto Mendonça. **Língua.** Disponível em  
<http://www.infoescola.com/literatura/analise-da-poesia-lingua/>). Acesso em 20/12/2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2011.

VIANNA, Cláudia P. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos pagu (online). N.17,18. P. 81-103. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 06, jan. 2015.

VOESE, Ingo. **O ensino de língua e o uso do texto: uma travessia dialógica para múltiplos dizeres**. Linhas, Florianópolis, v.8, n. 2. p. 91-105. Jul./dez.2007. Disponível em: <file:///D:/INGO%20VOESE.pdf>. Acesso em: 10/06/2015. 18h00

**APÊNDICES****APÊNDICE A- Termo de Consentimento**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

**Termo de Consentimento****Autorização:** Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, domiciliado à rua \_\_\_\_\_  
n \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, autorizo a  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a utilização e a divulgação de dados  
por mim  
relatados. Cabe ressaltar que minha participação é voluntária e que as informações serão  
confidenciais.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B- Questionário de identificação docente****Roteiro para relato dos professores**

1- Nome \_\_\_\_\_

2- Escola \_\_\_\_\_

3- Sexo: Masculino ( )      feminino ( )

4- Idade: 25 a 30 ( )    30 a 35 ( )    35 a 40 ( )    40 a 45 ( )    mais de 45 ( )

5- Estado civil: casado ( )    solteiro ( )    outro ( )

6- Há quanto tempo exerce sua profissão:

Menos de 5 anos ( )      5 a 10 anos ( )      10 a 15 anos ( )  
15 a 20 anos ( )      mais de 20 anos ( )

7- Sua jornada de trabalho corresponde à:

reduzida ( )    inicial ( )    suplementar ( )    integral ( )

8- Para você o que é ensinar Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

---

---

9- Quais práticas de ensino de Língua Portuguesa são mais importantes para você? Por quê?

---

---

---

---

---

10- Qual a sua concepção sobre o ensino de Língua (Portuguesa)?

---

---

---

---

---

11- Qual a importância das atividades de leitura em sala de aula? Como desenvolve as atividades de leitura? Com que frequência desenvolve? Quais os gêneros discursivos/textuais mais trabalhados em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

12- Sobre as atividades de produção textual, relate como as desenvolve. Com que frequência. Relate uma prática de produção textual que considera exitosa.

---

---

---

---

---

---

13- Qual a importância do ensino gramatical em suas aulas e para seus alunos? Como desenvolve as atividades gramaticais?

---

---

---

---

---

14- Você adota o livro didático em suas aulas? Qual a importância do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

---

15- Em sua opinião, o que os alunos mais precisam aprender nas aulas de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

