

O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO: O EMBATE ENTRE DOIS DISCURSOS

ADELINO PEREIRA DOS SANTOS¹.

¹Doutor e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da UNEB. Email: adesantos@uneb.br

RESUMO

A partir do referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, o trabalho de pesquisa se concebe na constituição e na análise de um corpus formado por respostas de professores de Língua Portuguesa do ensino básico a um formulário contendo três questões: “O que é conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa? Que conteúdo ensinar em Língua Portuguesa e por que ensiná-lo? De que maneira o conteúdo de Língua Portuguesa poderá contribuir para a formação cidadã do educando?” A análise permitiu a confirmação da hipótese da existência de dois discursos em um intrincado jogo de oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento: o Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa (DPT) e o Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Linguísticos Funcionalistas (DELFL). O que compreendemos por DPT não é apenas uma questão de dizeres sobre o ensino de gramática normativa no ensino básico, discussão antiga, embora ainda atual. O DPT corresponde também à tradição de crenças e valores escolares que se consubstanciam e se fundamentam ideologicamente em práticas pedagógicas tradicionais. Compreendemos por DELFL todos os saberes e dizeres sobre o conteúdo e a prática pedagógica de Língua Portuguesa enunciados a partir dos campos epistemológicos dos Estudos Linguísticos que concebem o texto, nas modalidades oral ou escrita e nas multimodalidades, em seus aspectos discursivos, pragmáticos, semântico-conceituais e formais como o objeto precípua de ensino e aprendizado na educação básica. O DPT e o DELFL estabelecem uma luta simbólica pela hegemonia na determinação do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino básico. O primeiro estabelece relações de resistência, de permanência. O segundo busca conquistar espaço e legitimidade. Os resultados dessa luta simbólica foram analisados nas seções deste artigo.

Palavras-chave: Conteúdo de Língua Portuguesa; Discurso; Sujeito.

THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING CONTENT IN QUESTION: TWO DISCURSIVE BATTLES.

ABSTRACT

From the theoretical and methodological framework of the French Discourse Analysis, the research work consisted in the creation and analysis of a corpus formed by responses

of Portuguese teachers of basic education to a form containing three questions: “What’s the content of the school discipline Portuguese Language? What content to teach at the discipline Portuguese Language and why to teach it? In what ways the content of the discipline Portuguese Language can contribute to the students’ citizenship?” The analysis confirmed the hypothesis of the existence of two discourses in opposition, battle, ambiguity and interlacement: the Traditional Pedagogic Discourse about the content of the discipline Portuguese Language (DPT), and the Discourse about the content of the discipline Portuguese Language that comes from the Functionalist Linguistic Studies (DELFL). What we understand by DPT is not just a matter of sayings about grammar teaching in basic education, old discussion, although still present. The DPT also corresponds to the tradition of beliefs and school values that are embodied and are based ideologically on traditional teaching practices. We understand by DELFL all the knowledge and sayings about the content and pedagogical practice of Portuguese Language teaching set out from the epistemological field of the Linguistics that design the text, in oral or written forms and in multimodalities in its discursive aspects, pragmatic, semantic-conceptual and formal, as the main object of teaching and learning in basic education. The DPT and the DELFL establish a symbolic struggle for hegemony in the determination of the Portuguese language teaching-learning content in basic education. The first establishes relationships of resistance and permanence. The second seeks to conquer space and legitimacy. The results of this symbolic struggle were analyzed in the sections of this article.

Keywords: Portuguese Language Content; Discourse; Subject.

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO, DOIS DISCURSOS:

A partir do referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, o trabalho de pesquisa descrito neste artigo se fundamenta na constituição e na análise de um *corpus* formado por respostas de professores de Língua Portuguesa do ensino básico, graduados em Letras pelo Departamento de Ciências Humanas do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, a um formulário contendo três questões que buscavam uma conceituação sobre a natureza, a caracterização e a função social do conteúdo a ser ensinado no âmbito de sua disciplina.

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2006 e os resultados da investigação foram apresentados como parte de nossa dissertação de mestrado, defendida em novembro de 2007, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. A análise permitiu a confirmação da hipótese da existência de dois discursos em um intrincado jogo de oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento: o Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa (doravante, DPT) e o Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Linguísticos Funcionalistas (doravante, DELFL).

Neste trabalho, o que compreendemos por DPT não é apenas uma questão de dizeres sobre o ensino de gramática normativa no ensino básico, discussão antiga, embora ainda atual. O DPT corresponde também à tradição de crenças e valores escolares que se consubstanciam e se fundamentam ideologicamente em práticas pedagógicas tradicionais. Por esse discurso, deve-se priorizar a forma linguística em detrimento da funcionalidade, sem se importar com o uso das ocorrências textuais em

situação de interação sociodiscursiva. Deve-se valorizar o *monofônico* e o *monossêmico*, ao invés da heterogeneidade, do dialogismo e da polissemia.

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

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

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

Segundo esse discurso, não se precisa ter qualquer consideração pela oralidade. Quando muito, devem-se colocar os alunos em grupo para “discutir o texto”, “debater o assunto”, restringindo-se apenas ao conversacional, com ocasionais observações e intervenções do professor, com o objetivo de que se evitem as cacofonias. Não se pode desenvolver atividade de *escuta*. Isso não pode ser função das aulas de Língua Portuguesa. A diversidade de gêneros discursivos orais e suas condições de ocorrência, que determinam estilos, registros, seleção lexical, estrutura composicional, além dos elementos discursivos, ideológicos, que perpassam as relações dialógicas no jogo interlocutivo não precisa ser analisada. Não se valorizem, tampouco, as imagens que os interlocutores fazem de si mesmos, um do outro, do referente ou da situação enunciativa.

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

Compreendemos por DELF todos os saberes e dizeres sobre o conteúdo e a prática pedagógica de Língua Portuguesa enunciados a partir dos campos epistemológicos dos Estudos Linguísticos, especificamente de disciplinas tais como a

Sociolinguística, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, as Análises de Discursos, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, os Estudos sobre o Letramento, os Estudos Literários, entre outras, que concebem o *texto*, nas modalidades oral ou escrita e nas multimodalidades, em seus aspectos discursivos, pragmáticos, semântico-conceituais e formais como o objeto precípua de ensino e aprendizado na educação básica. Os pressupostos de tais disciplinas contribuíram para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), bem como de inúmeras publicações em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, desde os anos 1980.

Em síntese, o DPT e o DELF estabelecem uma luta simbólica pela hegemonia na determinação do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino básico. O primeiro estabelece relações de resistência, de permanência. O segundo busca conquistar espaço e legitimidade. Os resultados dessa luta simbólica, contudo, foram analisados a partir do estudo de enunciados produzidos por professores do ensino básico, conforme descrevemos nas próximas seções deste artigo.

2 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SUJEITO E DISCURSO:

Os indivíduos são interpelados em sujeitos de um discurso por efeito do trabalho da ideologia. De acordo com Pêcheux (1997, p. 160), o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados encontra-se submerso, sob a ilusão da transparência da linguagem, em um jogo ideológico que mascara as evidências pelas quais “todo mundo ‘sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc.” Nas palavras de Pêcheux (1997), é a ideologia que, através do “hábito”, do “uso” das práticas humanas (histórico-sociais) designa ao mesmo tempo “o que é e o que deve ser” (grifos do autor, p. 159-60). Dessa forma, os indivíduos se transformam em sujeitos por efeito do trabalho da ideologia com a opacidade da linguagem.

Pêcheux (1997) sustenta que essa relação ideologia/não-transparência da linguagem/interpelação dos indivíduos em sujeitos é uma ação daquilo que foi denominado por ele de “o todo complexo das formações ideológicas”, e explica isso por meio de duas teses. Na primeira, afirma que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de um enunciado *etc.*, não existe em imanência a-subjetiva, em uma literalidade; ao contrário, os sentidos estão determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo nos processos sócio-históricos que determinam suas condições de produção: “as palavras, as expressões, proposições *etc.*, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1997, p. 160, grifos do autor). Pêcheux chama, então, de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica determinada, a partir de uma posição assumida por um sujeito (um indivíduo transformado em sujeito pelo lugar que ocupa na sociedade e na história), determina o que pode e deve ser dito, e que se materializa nos *enunciados*, isto é, nas diversas manifestações linguísticas produzidas cotidianamente em grande escala no meio social, por sujeitos em relações interlocutivas.

Os sentidos dos enunciados provêm das formações discursivas nas quais são produzidos. Segundo Pêcheux (1997, p. 160-161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que

representam ‘na linguagem’, nas formações ideológicas que lhes são correspondentes.” Pêcheux nega assim a literalidade do sentido, ao afirmar também que, no processo discursivo, as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra.

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

Na segunda tese, Pêcheux (1997) afirma a existência de uma articulação, de um encadeamento de pré-construídos, “algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente” e que, sob a dominação do complexo das formações ideológicas materializado nas formações discursivas, também é responsável pelos *efeitos de sentido* dos enunciados. A esse efeito do processo discursivo (o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica), Pêcheux denomina de *interdiscurso*. Aos efeitos de sentido dos enunciados, resultado da ação do interdiscurso na relação entre interlocutores, Pêcheux (1997) chama simplesmente de *discurso*.

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

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

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

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

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

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

Para os procedimentos de análise descritos neste trabalho, é igualmente relevante o conceito de *espaços discursivos*, conforme apresentado por Dominique Maingueneau (2005), que propõe inserir a relação do interdiscurso com as formações discursivas entre os elementos constitutivos daquilo que os linguistas têm denominado de heterogeneidade enunciativa.

Considerando que a heterogeneidade pode se apresentar nos enunciados de forma “mostrada” ou “não mostrada”, segundo a presença ou não de elementos linguísticos que “denunciem” a presença do Outro no discurso, Maingueneau (2005, p. 33) apresenta a hipótese de que o primado do interdiscurso sobre o discurso “inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro.

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

Por conseguinte, Maingueneau (2005) busca uma especificação mais precisa para o termo interdiscurso, substituindo-o por uma tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por “universo discursivo”, o autor entende o “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (MAINGUENEAU, 2005, p. 35). A característica principal do universo discursivo é o de ser necessariamente um conjunto finito, muito embora nem sempre se possa apreendê-lo em sua globalidade. Ao analista de discurso, pouco interessa essa delimitação, porque ela apenas define uma extensão máxima, sem uma representação apreensível nos enunciados a serem analisados.

No horizonte do universo discursivo, o analista pode construir domínios suscetíveis de ser estudados: os “campos discursivos”. Maingueneau (2005, p. 33) define, então, esse domínio mais concreto como “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. Por “concorrência”, esse autor francês diz entender tanto as relações de confronto como de aliança, tanto a neutralidade aparente quanto a ambiguidade, entre discursos que exercem a mesma função social, divergem e se embatem pela hegemonia de produção de enunciados, autenticidade, credibilidade, valor de verdade. Maingueneau (2005) cita como exemplo, entre outros possíveis, o campo político, o filosófico, o dramático e o gramatical.

Entretanto, Maingueneau (2005) afirma que o recorte em campos não autoriza o isolamento absoluto e o monolitismo das formações discursivas. Por ser apenas uma abstração necessária aos procedimentos metodológicos da análise, podem-se abrir múltiplas redes de trocas e reconfigurações: “a delimitação de tais campos não tem nada de evidente, não basta percorrer a história das idéias para vê-los oferecer-se por si

mesmos à apreensão do analista. Nesse nível, é forçoso fazer escolhas, enunciar hipóteses” (MAINGUENEAU, 2005, p. 36).

Para Maingueneau (2005), um discurso se constitui no interior de um campo discursivo. A hipótese do autor é de que essa constituição pode deixar-se descrever por operações regulares sobre as formações discursivas que entram em jogo nesse processo de constituição. Contudo, só a análise dos enunciados permitirá identificar as modalidades de relação entre as formações discursivas de um mesmo campo, ou de campos em oposição. Nesse sentido, o analista de discurso é “conduzido a isolar, no campo, *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 37).

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

Na constituição de um discurso, há que se prever a existência de um discurso primeiro, que é tomado como a base de constituição desse Outro, discurso segundo. Para Maingueneau (2005, p. 41), “o discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçados em seus próprios fundamentos.”

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

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

Para operacionalização de nossa pesquisa, nossa hipótese de trabalho é a de que a coexistência do *discurso pedagógico tradicional* (DPT) e do *discurso advindo dos estudos linguísticos funcionalistas* (DELFI) se dá por uma intrincada rede de relações de aproximações e distanciamentos, no interior dos enunciados. Além do “conflito aberto” apontado por Maingueneau (2005), as relações entre o DPT, o discurso primeiro em nosso trabalho, e o DELFI, o seu Outro ou discurso segundo, se dá por um jogo de oposição conduzido por embate, ambiguidade e também por entrelaçamento.

Maingueneau (2005) leva-nos a supor que, mesmo que o discurso primeiro desapareça ou não se manifeste no interior de um dado enunciado, deve-se levar em conta que o discurso segundo passa por uma *fase de constituição* e uma *fase de conservação*. Para o autor:

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

Mesmo com a “ausência” do discurso primeiro no interior de um enunciado, ainda assim será possível a sua apreensão porque o discurso segundo não é constituído do nada, mas no interior mesmo do espaço discursivo anterior. Segundo Maingueneau (2005, p. 42), “é compreensível que o discurso segundo remeta no todo ou em parte ao Outro através do qual ele mesmo se constituiu”. Diante disso, concebemos que o DELFI

tende para a conservação. Isto é, o embate DPT vs. DELF tende para a vitória do DELF, caso se mudem as condições materiais (histórico-sociais) que ainda justificam a sobrevivência e a força do DPT. Por que o DPT tem ainda tanta força, se há pelo quase quarenta anos se vêm produzindo tantas pesquisas e publicando tantos materiais teóricos em que se procuram divulgar o DELF? O DPT ainda permanece vivo e forte, apesar de os Órgãos Oficiais que direcionam a educação já terem assumido o DELF, como se pode depreender pela leitura dos documentos oficiais de que parametrizam o ensino de língua portuguesa no país, desde fins da década de 1990. Talvez seja porque essa assunção só se tenha dado pelo sentido do senso comum de “só no discurso”.

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

3 CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO METODOLÓGICO:

Para M. Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2000, p. 59), todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível, oferecendo lugar à interpretação. Assim sendo, respostas de professores de Língua Portuguesa do nível básico (ensino fundamental e ensino médio) graduados em Letras no *Campus V* da UNEB a um questionário-entrevista a eles apresentado na modalidade escrita (formulário) serão tomadas como *enunciados* passíveis de descrição e interpretação. Agrupados segundo a ordem do questionário, os enunciados foram submetidos a um dispositivo analítico, a fim de que possibilitassem a percepção das posições ideológicas a que se filiavam e da maneira pela qual essas posições ideológicas se consubstanciavam em formações discursivas, porque advindos de sujeitos empíricos que (se) enunciaram sob certas condições histórico-materiais e que ocupavam um *lugar* no meio social.

Em termos metodológicos, a pesquisa se realizou através da aplicação de um formulário a dez professores de Língua Portuguesa em atuação no nível básico de escolas públicas e particulares de Santo Antônio de Jesus (SAJ), a dez alunos recém-ingressos em uma turma de Letras Vernáculas do campus V da UNEB, que se localiza em SAJ, e a três professores universitários desse *campus* acadêmico. Neste artigo, no entanto, apresentamos a análise discursiva somente das repostas dos professores da educação básica. A investigação de campo foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2006. Para obtermos pelo menos dez formulários preenchidos por professores do nível básico, distribuímos inúmeros formulários em escolas públicas e particulares de Santo Antônio de Jesus e solicitamos que fossem preenchidos por professores de Português que se tivessem graduado no *campus* da UNEB daquela cidade. Tanto os professores do nível básico como os professores universitários teriam uma semana para devolução dos questionários. Salientemos, contudo, que foram necessários dois meses para conclusão da coleta de dados, pelos vários retornos às escolas e à UNEB para recolha (às vezes individual) dos questionários. Em relação aos alunos universitários, bastou apenas a identificação da turma e a explicação do objetivo da pesquisa (discussão sobre o conteúdo de Língua Portuguesa no nível básico, com a finalidade de elaboração de uma dissertação de mestrado) e eles prontamente se

dispuseram a responder ao questionário, em uma tarde em que se encontravam com horários vagos.

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

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

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

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

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

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

tem como característica colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2000, p. 59).

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

Neste trabalho, procedemos a uma descrição dos enunciados para identificação das formações discursivas (FD) que os constituíam, agrupamentos das FD em campos e espaços discursivos em um primeiro momento, partindo-se em busca dos efeitos de sentido que esses gestos de interpretação puderam explicitar. Descrição e interpretação tornaram possível a compreensão do fenômeno em análise.

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

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto lingüisticamente desuperficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a

impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, idéias, coisas (ORLANDI, 2000, p. 66).

Neste trabalho, consideramos como um *sujeito empírico* cada um dos professores de português que produziu os enunciados, isto é, as respostas ao questionário de nossa inquirição. Seu lugar de fala é histórico-social, enunciados inscritos em determinadas condições de produção discursiva.

Nessas mesmas condições, enunciaram(-se) todos os sujeitos individuais (empíricos), que representam os professores de português da educação básica, em sua totalidade, que juntos constituem outro tipo de sujeito: o *sujeito posição social*. Este, além de histórico-social pode ser também e, conseqüentemente, um sujeito institucional, de classe, de gênero *etc.*

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

Ao enunciar, esses sujeitos mobilizaram saberes e já-ditos que revelaram certa visão e tomada de posição ideológica sobre o mundo, sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o que está e acontece no mundo. Nesse sentido, percebeu-se aí a emergência de um terceiro tipo de sujeito: o *sujeito posição ideológica*. Esse sujeito posição ideológica se revela e se constitui na e pela língua(gem) empregada pelos sujeitos empíricos, através dos enunciados, repostas ao formulário de pesquisa. Foi a emergência desse terceiro tipo de sujeito que mais de perto nos interessou neste trabalho de pesquisa. Foi ela que nos permitiu perceber as relações de interdiscursividade, a existência e a constituição dos discursos.

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

As formações discursivas (FD) foram organizadas conforme a perspectiva de Maingueneau (2005) em *campos e espaços discursivos*. Além disso, na análise do *corpus* consideraremos também o quadro proposto por Pêcheux (1969, GADET e HAK, 1997) a respeito do jogo de imagens que se estabelece entre os sujeitos do discurso.

Para efeito de análise, organizamos os enunciados considerando a *posição sujeito* (professor de português da educação básica), de acordo com a condição histórico-social que cada um dos indivíduos que responderam ao questionário ocupava no universo de nossa pesquisa. Como foram dez sujeitos empíricos (dez professores do nível básico), cada indivíduo foi identificado por uma letra consecutiva do nosso alfabeto (de A a J).

Cada resposta de um sujeito empírico às três perguntas do questionário foi considerada como um enunciado independente, identificado pelo número que o precede. Assim, para a Questão Número Um (Q1), o sujeito P.B., por exemplo, manifestou-se através do sujeito empírico A, que produziu o Enunciado Número Um (E1). Tudo isso foi assim representado:

O Sujeito P.B.:

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

(E1A) Regras de ortografia...

Os sujeitos empíricos identificados como A, B, C, D, E, F, G, H, I e J constituíram, portanto, o Sujeito P.B.

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

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

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

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

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

4 CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS: O SUJEITO P.B.

O Sujeito P.B. constitui-se dos enunciados produzidos por sujeitos empíricos, graduados em Letras no *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, em Santo Antônio de Jesus, em atuação em escolas públicas e particulares da zona urbana daquele município.

Metade dos sujeitos empíricos informou ter cursado também uma especialização. Na época da pesquisa de campo estavam atuando, em maioria, no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano.

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

- (E1A) Regras de ortografia, concordância, enfim um série de normas gramaticais.
- (E1B) A Língua Portuguesa por ser uma língua linda, mas complexa tem como conteúdo uma série de regras gramaticais.
- (E1C) O conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é todo conhecimento sistematizado e organizado socialmente que tenha como objetivo transmitir idéias e valores que possibilitem aos discentes o desenvolvimento das habilidades de expressão oral, leitura, escrita, análise e compreensão crítica tanto dos textos quanto dos contextos a eles associados. Nesse sentido, o conteúdo de Língua Portuguesa funciona como gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade do indivíduo.

- (E1D) O conteúdo ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa não se restringe apenas a assuntos gramaticais e estudo de texto. É um conjunto de aspectos objetivos e subjetivos que vão contribuir para o aprimoramento da linguagem e do conhecimento ampliado da língua materna.
- (E1E) O conteúdo ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa além dos assuntos gramaticais, leitura e estudo de textos refere-se ao conjunto sistematizados de aspectos objetivos e subjetivos que contribuem para o aprimoramento da linguagem e do conhecimento ampliado da língua materna. O aluno precisa de oportunidades para aplicar na vida prática as modalidades da língua.
- (E1F) O conteúdo da disciplina Língua Portuguesa deve ser, por excelência, a língua portuguesa em todas as suas variações, inclusive a considerada norma padrão.
- (E1G) É todo conteúdo gramatical ou não, capaz de desenvolver a linguagem falada e escrita de forma mais satisfatória e eficiente.
- (E1H) Leitura, interpretação e produção de textos.
A gramática no texto.
- (E1I) O foco não é o conteúdo em si, mas ele é usado como “desculpa” para se estabelecerem relações entre arte e realidade, sobretudo no estudo da literatura. Quanto ao estudo da gramática e redação, busca-se trabalhá-las visando à “aplicabilidade prática” e mais imediata, pois os nossos alunos têm como foco o vestibular e eles “cobram” mais esse tipo de trabalho. Mas se procura unir (rasura) diversificar o trabalho com a língua portuguesa, considerando as necessidades de cada turma. No noturno, por exemplo, temos programação diferenciada e mais voltada à leitura e interpretação, onde a defasagem é maior.
- (E1J) Além dos conteúdos didáticos contemplarem as propostas teórico-metodológicas contemporâneas (LDB – Parâmetros curriculares) necessitam, prioritariamente, estar centrados no desenvolvimento lingüístico do aluno, nos usos da linguagem verbal e no ato comunicativo. Isso impõe novas formas comunicativas, adequadas às necessidades do ato interlocutivo. Acredito que os conteúdos que atendam essas premissas sejam os mais importantes no ensino de Língua Portuguesa.

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

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

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

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

Já os enunciados (E1C), (E1E), (E1F) e (E1J) podem ser agrupados como constituídos por FD pertencentes ao campo discursivo do DELF. Os elementos

linguísticos que sustentam essa análise são aqueles que se aproximam semanticamente dos conceitos de “expressão oral”, “leitura e produção (escrita) de textos”, “funcionamento da língua como gerador de significação e identidade”, “aplicação prática das modalidades da língua”, “usos da linguagem verbal no ato comunicativo”, “necessidades do ato interlocutivo”.

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

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

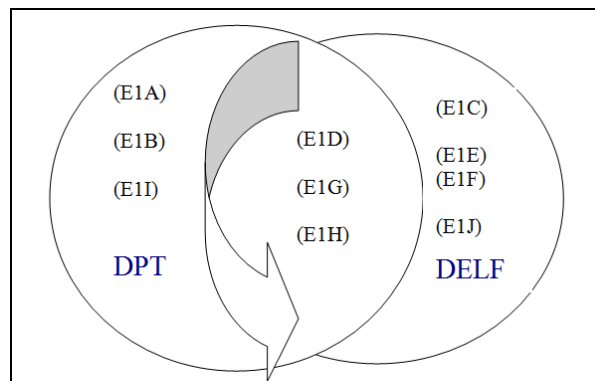
Já os enunciados (E1D), (E1G) e (E1H) podem ser agrupados como constituídos por FD pertencentes ao *espaço discursivo* da intersecção entre os campos discursivos do DPT e do DELF. Os elementos linguísticos que dão suporte a essa análise são aqueles que se aproximam semanticamente tanto de um campo discursivo como do outro. Na superfície externa dos enunciados, esses elementos não podem ser separados, por estarem imbricados em um jogo discursivo de ambiguidade e entrelaçamento: “conteúdo gramatical ou não, capaz de desenvolver a fala e a escrita”, “leitura e produção de textos, gramática no texto”, “não se restringe a assuntos gramaticais e estudo de texto”, “aprimoramento da linguagem e conhecimento ampliado da língua materna”.

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

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

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

Figura 01 - Representação simbólica dos espaços discursivos produzidos por P.B para Q1.



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

- (E2A) O conteúdo que deveria ser aplicado na disciplina Língua Portuguesa é interpretação e produção textual, para que assim haja interdisciplinaridade com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, além de formar cidadãos conscientes e melhores preparados para enfrentar, concursos, vestibulares e mercado de trabalho.
- (E2B) A Língua Portuguesa é a nossa língua mãe, o conteúdo que deveria ser ensinado de melhor forma é a leitura e interpretação, pois isso é a base fundamental para formar cidadãos críticos.
- (E2C) O professor de Língua Portuguesa deve priorizar, entre outros conteúdos, o ensino de leitura e escrita, visto que o domínio destas duas habilidades básicas permitirá ao educando expressar idéias, sentimentos e opiniões; interagir socialmente; compreender o mundo contemporâneo; construir novos conhecimentos; enfim, atuar como sujeito de sua própria história. Além de ampliar as capacidades de leitura e escrita, o professor deve ensinar conteúdos gramaticais, de forma contextualizada, levando o aluno a perceber que o entendimento das “partes” (fonologia, morfologia, sintaxe) facilita a compreensão do “todo”: texto.
- (E2D) Os conteúdos a serem ensinados na disciplina são todos aqueles pontos de maior relevância para o uso prático da língua. Acredito que se deva explorar os mais diversos tipos de textos, assim os alunos vão aprimorando a ortografia e o vocabulário. Alguns aspectos formais da gramática devem ser abordados para que o aluno tenha condição de fazer uso das duas modalidades da língua: o padrão culto e o coloquial.
- (E2E) Na Língua Portuguesa todos os conteúdos a serem ensinados devem ser todos aqueles pontos de maior relevância para o uso prático da língua. Devemos explorar os mais diversos tipos de textos e leituras para que os alunos aprimorem a leitura, a ortografia e o vocabulário. Aspectos formais de gramática devem ser considerados para que os alunos façam uso da modalidade da língua: a culta e a coloquial.
- (E2F) Como a língua materna já faz parte do repertório de conhecimento do aluno, o conteúdo estudado na escola deve buscar ampliar o legado recebido (tomando-o como ponto de partida) para a compreensão do significado social e cultural da língua. Dessa forma, o conteúdo deve abranger as mais variadas manifestações dessa língua, tanto oral como escrita.
- (E2G) Gramática, textos diversos e produção textual. Esses conteúdos devem ser trabalhados de maneira interagida, visando uma compreensão da nossa língua e o uso mais adequado da mesma.
- (E2H) Leitura e produção textual. Interpretação de diversos tipos de textos: narrativo (informativo) dissertativo,
- (E2I) Trabalham-se os “conteúdos tradicionais” de gramática e literatura, porém o foco é no binômio leitura/interpretação; na argumentação sobre as possíveis respostas; na clareza; na interpretação de enunciados e instruções; nas estratégias e pistas para a interpretação; na produção textual, respeitando-se o estilo individual. Na pesquisa orientada. Busca-se trabalhar dessa forma para que a disciplina se torne uma mediadora de aprendizagens não uma disciplina com fim em si mesma.

Abolimos o trabalho com a gramática prescritiva tradicional, mas ela é abordada apenas quando é necessária, mas voltada para a produção prática. Nada de terminologias e classificações.

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

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

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

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

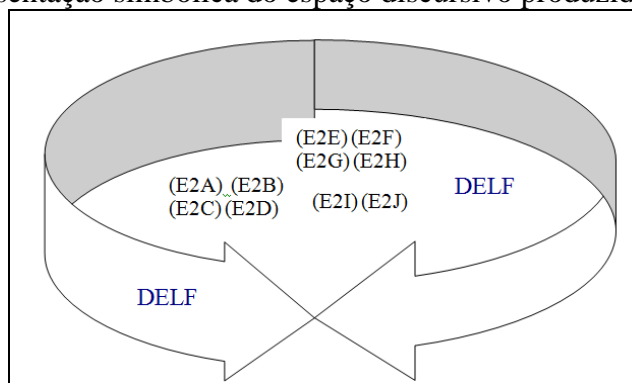
Igualmente em (E2C), (E2D) e (E2E), os “aspectos formais da gramática”, os “conteúdos gramaticais (fonologia, morfologia e sintaxe)” aparecem como conceitos “para que o aluno faça uso”, “para além das capacidades de leitura e escrita”, que devem ser “contextualizados” e com vista à “compreensão do todo: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

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

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

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

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

Figura 02 - Representação simbólica do espaço discursivo produzido por P.B. para Q2.

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

- (E3A) A partir do momento que for deixado de lado normas gramaticais e passar a trabalhar interpretação e produção textuais, mas não a partir de uma leitura monótono e enfadonha e sim, através de uma leitura prazerosa para que o sujeito passe a compreender a importância da Língua Portuguesa para sua formação.
- (E3B) Não poderia afirmar que existe maneira absolutamente correta que contribua [rasura] a perfeita formação cidadã do educando. Talvez se colocasse de lado as regras gramaticais, pois o ensino de Língua Portuguesa é muito voltado para isso.
- (E3C) Sem dúvida, o conteúdo de Língua Portuguesa contribui para a formação cidadã do educando, visto que tem a “língua” como elemento fundamental. Esta funciona como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, bem como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e atuar no contexto sócio-cultural. Sendo, portanto, um instrumento básico para a formação de todo cidadão.
- (E3D) Como mencionado anteriormente, é preciso oferecer ao aluno a oportunidade de aplicar na vida prática as modalidades da língua. Assim ao professor de L. P. compete direcionar os conteúdos da disciplinas com o objetivo de ajudar o educando a conhecer a língua materna em seus vários aspectos. E isso contribuirá para que ele seja um cidadão que sabe lançar mão de seus direitos, fazendo uso adequado da linguagem em momentos específicos,
- (E3E) Compete aos professores de Língua Portuguesa direcionar os conteúdos das disciplinas com o objetivo de ajudar o educando a conhecer a Língua materna em seus diversos aspectos. Com isto o alunado será um cidadão capaz de reivindicar seus direitos e fará uso adequado da linguagem em diversos momentos.
- (E3F) O conteúdo de Língua Portuguesa pode contribuir para a formação cidadã quando é trabalhado de forma que leve o indivíduo a compreender as possibilidades de múltiplos usos sociais da língua. As diferenças sociais perpassam o domínio e uso da língua. Dominá-la significa conhecê-la como instrumento de posse de um poder simbólico.
- (E3G) A partir do momento que o educando domina os conteúdos de Língua Portuguesa, ele tem um maior domínio do que ler e escreve e tem mais possibilidade de desenvolver um discurso mais coerente dos seus direitos e deveres.

- (E3H) O professor desenvolvendo uma atividade crítica, reflexiva que proporcione ao educando uma reflexão sobre a necessidade de conhecimento da língua e uso em seu cotidiano.
- (E3I) Só terá real validade, o conteúdo, se o educando aprender de fato a ler e interpretar, questionar, argumentar, criar condições para que a própria aprendizagem se construa. Isso tudo se viabilizaria se o hábito e o gosto pela leitura fosse despertado também, e para isso, o professor tem que caminhar com ele, não “exigir” leituras de romances porque “estão na lista do vestibular”. O educando precisa “sentir” e “incorporar” a importância da leitura em sua vida como ferramenta de crescimento intelectual e, por extensão, do cidadão.
- (E3J) O aluno sabendo lidar com as possibilidades dos múltiplos usos sociais da língua, em diversas condições e sendo protagonista de sua própria fala será um sujeito construtor e modificador da realidade circundante. Dessa forma, ele se firmará como verdadeiro cidadão, apto a lidar com as transformações sociais.

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

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

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

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

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

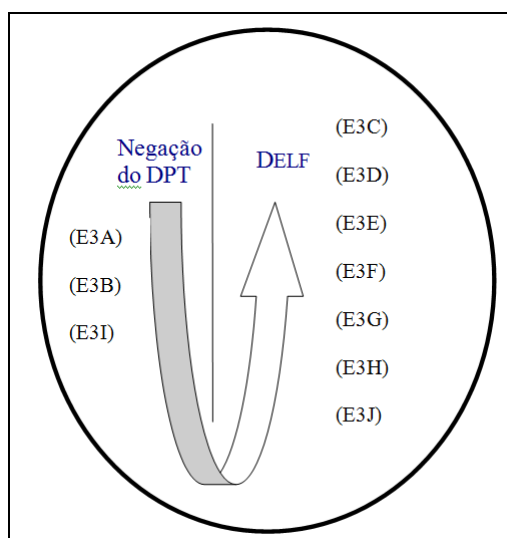
Os demais enunciados, (E3C), (E3D), (E3E), (E3F), (E3G), (E3H) e (E3J) apresentam uma regularidade surpreendente, não só pela escolha dos itens lexicais bastante próximos ou coincidentes, como pelas construções sintáticas dos enunciados. Assim, para a explicação do modo pelo qual o conteúdo de Língua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

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

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

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

Figura 03 - Representação simbólica dos espaços discursivos produzidos por P.B. para Q3.



5 OS EFEITOS DE SENTIDO, CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A descrição dos enunciados, conforme procedemos na seção anterior, permitiu-nos perceber a emergência de diferentes sujeitos ideológicos a se pronunciarem sobre o conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa do nível básico. As aproximações parafrásticas dos enunciados possibilitaram a escuta dos “discursos sobre o conteúdo”. Nesta seção, como considerações finais, nossa intenção é a da explicitação do “conteúdo dos discursos”, isto é, da busca dos efeitos de sentido provocados pelo jogo de oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento entre os campos discursivos do DPT e do DEL F. Para procedermos à análise, materializamos os sujeitos ideológicos através das paráfrases dos enunciados, aquelas que nos permitiram a “audição” das “vozes” dos sujeitos.

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

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

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

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

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

Para Q1, as “imagens de si” fazem com que o Sujeito Ideológico P.B. se represente em três posições, embate, luta ideológica pela hegemonia na definição de “o que é conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”. Subjacente a essas posições, há um sujeito lutando pela preservação de sua própria identidade de professor de Português: “Quem sou eu para que lhe fale assim?”.

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

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

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

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

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

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

A pergunta expressa em Q3 trouxe subjacentes também os questionamentos “De que ele me fala?”, e “De que eu lhe falo?”, imagens que o Sujeito Ideológico P.B. tem do referente. De seu lugar de professor, restou a P.B. somente a alternativa de produção de enunciados que se filiassem ao campo discursivo do DELF.

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

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

6 REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

Apoio:

FAPESB/CAPES – Edital 017/2015