

**SOBRE DISCURSOS,
SUJEITOS E FORMAÇÃO
DOCENTE EM LETRAS:
PERCURSOS DE ESTUDOS**

Letraria®



**MARCOS DE FRANÇA
IVANILDO CAJAZEIRA**

Marcos de França
Ivanildo Cajazeira

**SOBRE DISCURSOS,
SUJEITOS E FORMAÇÃO
DOCENTE EM LETRAS:
PERCURSOS DE ESTUDOS**

Araraquara
Letraria
2024

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

França, Marcos de

Sobre discursos, sujeitos e formação docente em Letras
[livro eletrônico]: percursos de estudos / Marcos de França,
Ivanildo Cajazeira. - Araraquara, SP: Letraria, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-098-4

1. Educação superior 2. Letras 3. Pesquisa científica
4. Prática de ensino 5. Professores - Formação I. Cajazeira,
Ivanildo. II. Título.

24-237283

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Letras : Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Conselho editorial

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro (URCA)

Fernanda de Castro Modl (UESB)

Laurênia Souto Sales (UFPB)

| SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
<i>Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro</i>	
PREFÁCIO	9
<i>Prof. Dr. Adílio Junior de Souza</i>	
À GUISA DE INTRODUÇÃO	12
<i>Prof. Dr. Marcos de França</i>	
PARTE I: Sobre Discursos e Sujeitos	15
A POSIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR-GRAMÁTICO NA ORDEM DO DISCURSO	16
SUJEITO-AUTOR-GRAMÁTICO: O SUJEITO DA/NA APRESENTAÇÃO	32
NOS DISCURSOS GRAMATICAIS E LINGUÍSTICOS: SUJEITOS-AUTORES E VONTADE DE VERDADE	48
LÍNGUA, DISCURSO E PODER: VARIEDADES LINGUÍSTICAS E GRAMÁTICA NORMATIVA	61
NO DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: IDENTIDADE, PODER E VERDADE	69
PARTE II: Sobre Formação Docente em Letras	78
FORMAÇÃO TÉCNICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO DOCENTE DE LETRAS	79
REFORMULAR GRADE CURRICULAR MUDA O ENSINAR?	93
O SUJEITO-LEITOR SUBJACENTE/PRETENSO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFS	111
FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LETRAS: O PROJETO PEDAGÓGICO E O GOVERNO DE SI	126
DO SABER/PODER E DA GOVERNAMENTALIDADE: A FORMAÇÃO DE NOVOS SUJEITOS DE ENSINO NO CURSO DE LETRAS	138
Referências	147
Sobre os autores	162

| APRESENTAÇÃO

“Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.”

(Volóchinov, 2017, p. 181)¹

O livro *Sobre Discursos, Sujeitos e Formação Docente em Letras: percursos de estudos*, de autoria dos Profs. Marcos de França e Ivanildo Cajazeira, apresenta uma coletânea de textos, resultante de pesquisas desenvolvidas no mestrado e no doutorado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, também, de uma especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior. Os textos, dispostos em duas partes, reúnem profícuas reflexões sobre as noções e conceitos específicos da Análise de Discurso francesa (AD) e, ainda, propõem parâmetros ancorados na AD para avaliar a formação docente em Letras. Na obra, há um texto de abertura, **À guisa de introdução**, no qual os autores elucidam as condições da escrita e da reescrita dos textos, visto que, como as produções textuais foram elaboradas em cronotopos distintos em virtude de refletirem fases diversas do seu percurso investigativo, elas precisaram ser revisitadas e atualizadas.

O conjunto dos escritos colabora para a análise do sujeito, entendido não como origem de si mesmo, mas como alguém que se constitui e é constituído na relação língua/linguagem e história; língua/linguagem e cultura; língua/linguagem e ideologia. Os estudos relacionados à AD se debruçam na análise das práticas discursivas, sob o mote de entender como a ideologia, a identidade e o poder são construídos e contestados através do discurso. Ademais, faz-se essencial a mobilização das noções cunhadas pela AD para que haja uma ampliação do olhar crítico sobre a formação docente e que, por conseguinte, se conquiste o ideal de uma educação transformadora e significativa.

Os estudos da AD defendem uma abordagem de língua/linguagem que nos permite refletir sobre os (inter)discursos que nos constituem, que nos atravessam, e que refratam posicionamentos assumidos nas diferentes instâncias sociais das quais o sujeito participa ao interagir com o(s) outro(s). Trazer o discurso em cena no âmbito do ensino, sob a perspectiva da AD, denota o alcance e a produtividade da teoria também em termos metodológicos. Tendo

¹ VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

em vista essa abrangência, esta obra é exemplo de uma redefinição fértil de produção de conhecimento relacionada à gramática e à formação docente.

Inserida, portanto, nesse diálogo salutar, este trabalho reflete a compreensão de linguagem, uma vez que “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar para a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso” (Pêcheux, 2006, p. 53)². Nesse sentido, a concepção de linguagem convocada nos estudos aqui expostos decorre das relações estabelecidas entre sujeitos, que podem explicar, a partir de embates valorativos, possíveis interpretações de discursos.

A primeira parte é composta por cinco textos que tematizam algumas noções da AD como, por exemplo, a de sujeito, identidade, poder e verdade, mobilizadas para refletir sobre os discursos gramaticais e sobre o discurso do sujeito-professor. O primeiro texto **A posição do sujeito-autor-gramático na ordem do discurso** trata de forma crítica de um conjunto de parâmetros e princípios teórico-analíticos relevantes para revelar a posição do sujeito-gramático na ordem do discurso, como aquele que está autorizado a legislar em matéria de língua materna. No segundo texto **Sujeito-autor-gramático: o sujeito da/na apresentação**, os autores abordam questões relacionadas aos sujeitos-autores, à vontade/os jogos de verdade, ao poder/saber em torno da língua materna e à proposta de ensino. Em seguida, há o terceiro texto dessa seção intitulado **Nos discursos gramaticais e linguísticos: sujeitos-autores e vontade de verdade**. Nesse texto, os autores propõem uma análise dos discursos da gramática normativa (GN) e da Linguística, considerando como *corpus* os prefácios/apresentações de algumas obras, entre GN e compêndios que abordam a gramática sob a ótica da Linguística. O quarto texto **Língua, discurso e poder: variedades linguísticas e gramática normativa** suscita a discussão sobre o discurso da gramática normativa que não reconhece na fala do usuário uma variedade tão legítima quanto a variedade padrão. No último texto desta seção, **No discurso do sujeito-professor de língua materna: identidade, poder e verdade**, os autores analisam enunciados gerados por professores de língua materna e alunos dos cursos de Letras para compreender o lugar da variação de prestígio.

A segunda parte também é composta de cinco textos os quais pautam, sobretudo, a prática formativa no curso de Letras. No primeiro texto, **Formação técnico-didático-pedagógica do docente de Letras**, os autores abordam a formação técnico-didático-pedagógica do professor de Letras, partindo do pressuposto de que esse sujeito é carente de uma formação que atenda às demandas da nova matriz e que esteja, portanto, em consonância com os avanços da ciência da linguagem. No segundo texto, **Reformular grade curricular muda o ensinar?**,

2 PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

propõe-se a análise do texto da Resolução nº 56/2007/CONEPE/UFS, especificamente a partir dos pontos que definem objetivos, perfil, habilidades e competências pretendidos para os futuros professores de língua materna, para compreender como eles apontam para um discurso de atualização frente aos novos paradigmas da Linguística. No terceiro texto, intitulado **O sujeito-leitor subjacente/pretenso no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFS**, discutem-se os objetivos norteadores do texto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o intento de traçar o perfil do sujeito-leitor que se quer formar, que ideologicamente está intrínseco nesse documento. Em seguida, há o texto **Formação docente nos cursos de Letras: o Projeto Pedagógico e o governo de si**; nele se analisa a formação docente em Letras. Para tanto, os autores investigam os PPCs de algumas IES públicas com o propósito de compará-los com o PPC da UFS. O último texto desta seção intitulado **Discursos da formação docente em Letras: o sujeito-aluno concludente e suas concepções de Língua/Linguagem** propõe uma reflexão sobre as concepções de língua/linguagem apresentadas por sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-Português Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), nos períodos 2011.1/2.

Como é possível notar, a partir desse breve panorama apresentado, as discussões provocadas pelos textos desta obra podem subsidiar uma maior compreensão do alcance da Análise do Discurso francesa para refletir sobre a formação em Letras. Esta obra entoa, juntamente com tantos outros trabalhos baseados na AD, a potência da teoria e, sobretudo, o compromisso do pesquisador-professor diante da tarefa incansável de contribuir, de maneira cuidadosa, ética e implicada, com uma formação em Letras mais condizente com as demandas da sociedade atual. Por isso, deixo aqui o convite a todos aqueles sedentos de uma discussão útil sobre a AD e a formação em Letras que leiam esta tão exitosa obra.

Fortaleza, maio de 2024

Prof^a. Dr^a. Pollyanne Bicalho Ribeiro

GERLIT/PPGLin/UFC

| PREFÁCIO

A Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), em solo brasileiro, encontrou inúmeros estudiosos e estudiosas que replicaram as mais diversas teorias, debatendo sobre os mais diversos temas, que vão desde o discurso religioso ou político, por exemplo, ao discurso polêmico, crítico, social ou até mesmo de ordem cultural, ou acerca da sexualidade, entre outros campos. Autores tais como Michel Foucault, Michel Pêcheux, Jacqueline Authier-Revuz, Dominique Maingueneau, Eni Puccinelli Orlandi e Denise Maldidier, entre vários outros, figuram como aporte teórico-metodológico-analítico em muitos dos estudos, inclusive suas vozes reverberaram nos textos que aqui foram produzidos.

Dito isso, *a priori*, gostaria de ressaltar e declarar que a coletânea de estudos intitulada *Sobre discursos, sujeitos e formação docente em Letras: percursos de estudos*, de Marcos de França e Ivanildo Cajazeira, nos revela quão frutíferas são as pesquisas calcadas nos fundamentos da AD no Brasil, e nos revelam o percurso acadêmico de um professor singular, que tem muito a nos dizer e ensinar.

Em segundo lugar, devo aqui trazer a lume algumas informações sobre o prof. Marcos de França, pois isso nos diz muito sobre sua larga experiência, de décadas, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. O professor José Marcos Ernesto Santana de França (mais popularmente chamado de Marcos de França) possui pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutorado em Linguística e mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especializações em Língua Portuguesa, Didática e Metodologia do Ensino Superior e Alfabetização e Letramento e, também, graduação em Letras-Português Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ele foi professor de Língua Portuguesa do ensino básico das redes pública e privada por mais de 20 anos no estado de Sergipe e também foi professor substituto na UFS e outras instituições de ensino superior. Desde 2017, é docente do quadro de professores efetivos da Universidade Regional do Cariri (URCA), atuando na graduação, no Curso de Letras, e na pós-graduação, Mestrado em Letras do PPGL/URCA.

Em relação ao Prof. Ivanildo Cajazeira, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduação em Filosofia pela UNIBAHIA, Especialista em Psicanálise, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Doutor em Teologia (PhD) pela Université Libre des Sciences de L'Homme de Paris, Doutor em Filosofia (PhD) pela Erich Fromm University e Doutor em Educação (*Honoris Causa*) pela Erich Fromm University. Coordenador do curso de Filosofia da FSC/Bahia, é professor, autor e formador da Universidade Aberta do Brasil/Universidade do Estado da Bahia,

além de atuar também como coordenador no ensino básico da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Esse breve resumo biográfico já nos dá uma clara ideia da experiência que os professores têm e como isso se liga diretamente ao seu trabalho acadêmico.

Dividida em dez capítulos, a presente obra nos mostra um caminho límpido, trilhado com passos seguros — mesmo nos estudos de um pesquisador iniciante, já podemos vislumbrar seu brilhantismo —, ancorados em teoria e análises consistentes. Na **Parte I**, os autores tratam da *posição do sujeito-autor-gramático na ordem do discurso*, assim como preconizado por M. Foucault em seu célebre discurso na aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, assim como as reflexões críticas dos textos “O que é um autor?”, também de M. Foucault, e “Análise do Discurso”, de E. Orlandi. Segue-se para a mesma noção de *sujeito-autor-gramático da/na apresentação*, em que retomam, entre outras fontes, a obra *Semântica e Discurso*, de M. Pêcheux, culminando com as noções de *sujeito-autor* e *vontade de verdade*, temas igualmente debatidos por Foucault em suas obras fundamentais, entre as quais, podemos destacar: *Microfísica do poder*, *A vontade de saber* e *A arqueologia do saber*, entre outras. Ainda, nessa primeira parte, os autores discutem *Língua, Discurso e Poder*, em que unificam os postulados de M. Foucault, P. Charaudeau, D. Maingueneau e M. Gnerre. Encerrando, França e Cajazeira fazem uma reflexão sobre o *sujeito-professor de língua materna*, a partir principalmente do estudo das obras de Z. Bauman: *Tempos líquidos*, *Identidade* e *Modernidade líquida*.

Na **Parte II**, de modo intenso e com ótima exposição didática, França e Cajazeira problematizam a *formação técnico-didático-pedagógica do docente do curso de Letras*, tomando como base obras clássicas, tais como *Metodologia do ensino superior*, de C. Gil, *Democratização da Escola Pública*, de J. C. Libâneo, *Docência no Ensino Superior*, de Pimenta e Anastasiou, entre outras. Em seguida, França e Cajazeira seguem para um debate sobre a *Matriz Curricular* e sua relação com a práxis docente, em que tomam “Os gêneros do discurso”, de M. Bakhtin, e “Análise do Discurso”, de F. Mussalim, como fundamento. Depois, a obra segue para um estudo sobre o *Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe*, retomando a noção de *sujeito-leitor* e problematizando os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos normativos à luz da AD. Por fim, os autores fazem uma análise da *formação docente nos cursos de Letras*, assim como investigam os sujeitos que estarão à frente das salas de aula, sob um olhar crítico fundamentado na AD. A obra, pois, é resultado de um conhecimento construído pela experiência, pela pesquisa e determinação de dois estudiosos incansáveis no labor docente.

De minha parte, enquanto leitor-amigo e admirador do trabalho do Prof. França desde nosso primeiro contato, que aqui se soma o trabalho do Prof. Ivanildo, sou-lhes grato pela oportunidade

de ler seus escritos, especialmente os de sua mocidade. Vislumbro que, num futuro não muito distante, essa coletânea trará outros frutos — como uma videira frutífera! —, uma vez que os leitores terão a oportunidade de conhecer a histórica caminhada de um *analista do discurso* (declarado), no melhor sentido desse termo, e de um pedagogo e filósofo, no melhor sentido desses termos, assim, certamente, encontrarão, em seus textos, os fundamentos que tanto buscam. Trata-se de obra relevante e necessária, tanto para alunos de graduação quanto de pós-graduação e professores atuantes.

Desejo-lhes uma ótima leitura!

Prof. Dr. Adílio Junior de Souza
URCA, Crato – CE, 20 de maio de 2024

| À GUIA DE INTRODUÇÃO

Os textos que compõem este livro fazem parte de um percurso que foi percorrido por mim na senda de me tornar um professor-pesquisador, compreendendo aí as fases de estudos do mestrado e doutorado. Ou seja, eles são em si os percursos que eu percorri participando e publicando em anais de eventos diversos como forma de divulgar partes das pesquisas que iam sendo desenvolvidas. Em síntese: reúno aqui trabalhos que foram publicados em anais de diversos eventos durante os períodos de estudos do mestrado e do doutorado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e também de uma especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior.

Dito isso, passo a comentar os percursos que esses textos percorreram até chegarem aqui. Alguns deles com mais de dez anos de caminhada! Publicados em anais de eventos, ainda em CDs, faziam parte apenas de minhas memórias e história de vida e, por isso, eu não gostaria de vê-los jogados ao limbo, pois aos poucos esse tipo de mídia perdeu espaço para os anais em *e-book*, assim como os modernos *notebooks* não são mais equipados com leitora de CDs, o que poderia ocasionar, daqui a mais algum tempo, não ter mais acesso a eles. Assim, tocado pelo sentimentalismo (e por que não dizer pelo paternalismo, mesmo!), pensei em dar-lhes uma sobrevida reunindo-os em um livro.

Por conta do tempo passado, os textos passaram por uma rigorosa revisão tanto textual quanto de conteúdo, seja relacionada às noções e conceitos teóricos, seja relacionada ao teor do que foi dito e escrito no momento de sua “feitura”/produção. Em vista disso, convidei o amigo e professor, Ivanildo Cajazeira, para me auxiliar nessa árdua tarefa de revisão, por sua capacidade ímpar de leitura e análise e por sua *expertise* em Pedagogia. Esse trabalho do nobre colega só beneficiou a obra: tanto pela revisão crítica e reescrita de partes dos textos, para evitar o máximo de repetições ou redundâncias e incongruências textuais, quanto no conteúdo relacionado à Educação, que ele atualizou, principalmente na Parte II, cujos textos estão diretamente ligados a preceitos pedagógicos e de legislação educacional. A contribuição foi tamanha que nada mais justo do que convidá-lo para ser coautor destes textos que ele reescreveu com profícua destreza e propriedade e olhar crítico, preenchendo lacunas e corrigindo rotas.

Em outras palavras: procuramos atualizá-los naquilo que eles poderiam ter de defasado em termos de noções teóricas. Isso se deu, obviamente, porque foram produções de um pesquisador incipiente, ainda tateando o aporte teórico para tentar compreendê-lo e aplicar seu dispositivo analítico: a Análise de Discurso francesa (AD). Certamente, no afã de mostrar serviço, algumas impropriedades conceituais podem ter passado despercebidas (pelo insipiente

pesquisador!), tanto nas definições e noções empregadas quanto na manutenção e aplicação de categorias nas análises do *corpus*, assim, se fez mister uma revisão dos textos para buscar escoimá-los desses possíveis equívocos em respeito ao leitor e à ciência. E a participação do Prof. Ivanildo nesse processo foi fundamental.

É bem verdade que mesmo passando por todo esse processo de revisão, reescrita, refacção, precedido, obviamente, de uma releitura, não há uma garantia de que os textos que resultaram (agora como capítulos de livro) ainda não apresentem algumas falhas, contudo, é preciso que se diga, o leitor-pesquisador, hoje, é outro. Bem mais amadurecido e com um olhar bem mais crítico e autocrítico, o autor-pesquisador procurou manter, nessa releitura e reescrita, o distanciamento necessário para ver com mais acuidade as imperfeições dos “filhos” de forma imparcial. Nesse sentido, é que busquei um segundo olhar crítico e assertivo por sua *expertise*. Isso foi, pelo menos, o que tentei fazer para que os textos adquirissem mais robustez teórica e conteudística. Com isso, pretendemos, pois, trazer a lume um conjunto de textos com uma proposta atualizada e em sintonia com as discussões teóricas atuais para corrigir as lacunas que eles apresentavam.

Porém, foi preciso considerar as condições de produção de cada um dos textos. Isso inclui a época e o momento em que foram produzidos e a finalidade a que se destinavam: o mestrado transcorreu entre 2007 e 2009; e o doutorado entre 2011 e 2015. Embora os objetos de pesquisa tenham sido distintos nesses dois momentos, o referencial teórico sempre foi o mesmo: a AD francesa. Por isso, mesmo eles passando pelo crivo de uma revisão para escoimá-los de possíveis equívocos teóricos cometidos pelo incipiente e insipiente aprendiz de pesquisador-autor, procurei manter a sua essência: aquilo que cada um dos textos tinha de contribuição peculiar em seu momento de produção e sua finalidade enunciativo-discursiva pretendida.

Devido a essas condições de produção, considerando os momentos históricos marcados e o referencial teórico escolhido, é inevitável que algumas referências, autores(as) e citações se repitam em diferentes textos. Aliás, levando isso em consideração, optei (por sugestão da editora) por elencar as referências ao final, após os capítulos, ao invés de elencá-las ao final de cada texto (como estava originalmente). Essas repetições, da mesma forma, podem ocorrer com o *corpus* de análise, porém com foco de abordagem analítica diferente.

Enfim, o que aqui vai é o resultado dessas releituras de um pesquisador-autor mais amadurecido e autocrítico de seus escritos e com uma bagagem de leituras um pouco mais ampliada, mas que não o isenta de ter cometido outros equívocos, e de um pedagogo-filósofo, além de psicanalista e psicopedagogo que também flerta com a AD francesa, com uma ampla bagagem e experiência no fazer pedagógico e filosófico como leitor crítico das práticas acadêmicas,

incluindo também as voltadas para a formação docente. Por isso, pedimos a generosidade dos leitores atentos para fazerem as críticas devidas e apontarem, generosamente, onde nós deslizamos. Assim procedendo, ficaremos muito gratos, atento e crítico leitor!

Prof. Dr. Marcos de França

DISCULTI/PPGL/URCA

GERLIT/UFC

PARTE I:

Sobre Discursos e Sujeitos

A posição do sujeito- autor-gramático na ordem do discurso³

³ Texto apresentado no I CONEL (2007).

Considerações iniciais

A função-autor na sociedade de discurso é aquela a quem se autoriza, se outorga o direito a um discurso, a uma autoria e essa autoria lhe confere autoridade reconhecida dentro dessa sociedade. Esse *sujeito-autor* está inserido em uma formação social (maior instância) e em uma formação ideológica (instância menor) que assujeitam a sua formação discursiva. Além disso, a marca da autoria lhe confere dizer uma verdade que dentro desta sociedade é aceita. Assim são os *autores-gramáticos*. Eles “legislam” em relação à língua, dizendo o que é *certo* e o que é *errado* dentro da língua, em nome de uma putativa unidade linguística que atenderia a uma unidade político-linguística do país. Para isso, deve-se traçar uma língua padrão (a língua nacional) que sirva a essa unidade e essa tarefa compete, historicamente, ao autor-gramático.

O seu discurso beira a imposição de usos, inclusive, que nem sempre condizem com a realidade linguística dos usuários da língua e demonstra uma intolerância às formas variantes da língua ao negar formas e usos correntes na língua, imputando-lhes o rótulo de “erro linguístico”. Esse poder de ditar regras lhe é conferido pela sociedade de discursos. Assujeitado ideológico-politicamente à formação social a que pertence, o *sujeito-autor-gramático* exerce a função de legislador da língua materna. Assim, devido a essa condição ideológica, o denominamos por “sujeito-autor-gramático” por sua especificidade como sujeito-autor.

Por trás do discurso de uniformização da língua, que seria *a priori* o papel da gramática normativa (GN), para se buscar a unidade linguística do país, subjaz um discurso ideológico preconceituoso de negação das variedades linguísticas não-padrão. O objetivo é manter o *status quo* que existe e deve ser mantido: a diferença social que se revela também na língua. Assim, imbuído de uma verdade, o sujeito-autor-gramático, respaldado ideológica e politicamente, faz da língua um espaço de preconceito linguístico-social.

Este capítulo objetiva mostrar a posição do sujeito-gramático na ordem do discurso, como aquele que está autorizado a legislar em matéria de língua materna. Mas esse poder de legislar está assujeitado às formações ideológicas em que este discurso está inserido: o gramático é aquele que diz o que é certo e o que é errado na língua, seguindo uma tradição normativa.

Para esta análise, buscamos os aportes teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD).

1. A função-autor e o discurso autorizado: a sociedade de discurso e o poder-saber

O autor-gramático na ordem do discurso é aquele que supostamente detém a “verdade”, melhor dizendo, na terminologia foucaultiana, a vontade de verdade, posto que não há verdade absoluta nesta perspectiva, e o saber da/sobre a língua e, portanto, é aquele que pode e está autorizado, pela sociedade de discurso que o outorga, a legislar sobre o vernáculo. Ele deteria o poder-saber em matéria de língua. Assim, quando se tem dúvidas sobre o uso de alguma forma linguística, é a ela, Gramática Normativa (à “verdade” contida nela), que se recorre. Mas o que está lá é uma verdade dita por um sujeito histórico marcado política e ideologicamente. Em outras palavras, é um sujeito marcado pelas condições de produção que gerou essa “verdade” que o texto da gramática normativa (doravante GN) traz.

Como todo sujeito, o sujeito-autor-gramático está dentro de uma formação ideológica que o assujeita e norteia o seu discurso. Ao produzir a obra GN, o produz com um discurso atravessado por várias formações discursivas que remontam a uma memória discursiva, num processo interdiscursivo, a outros discursos que mantêm uma tradição que remonta aos antigos gregos, no trato da GN que é o de preservar a língua do mau uso pelos seus falantes. E o sujeito-autor-gramático assume esta tarefa de ser o último bastião em defesa da língua.

Sendo ele o representante do “poder” constituído em defesa da língua e assumindo o papel de legislar, determina regras que estabelecem o que é certo e o que é errado na língua. Mesmo quando determinado uso já esteja consagrado pelos falantes, ele impõe uma verdade (dentro dos jogos de verdade em relação à língua) que nega tal forma linguística como legítima. Como aquele que detém o poder-saber e, portanto, o que detém a “verdade” em matéria de língua, dentro dos “jogos de verdade” de “sociedades de discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”, como diz Foucault (2005, p. 39), o sujeito gramático vai impondo as suas verdades, mesmo que para isso ignore os fatos e as pesquisas linguísticas advindas das ciências da linguagem.

A gramática normativa tem como propósito precípua estabelecer uma padronização da língua para que a unidade linguística nacional seja alcançada. Ou seja, ao estabelecer uma língua padrão, pretende-se fazer com que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos veiculados na sociedade e tenham as mesmas chances e oportunidades favorecidas pelo

bom uso da língua nacional⁴. O sujeito-autor-gramático, contudo, assume em seu discurso uma postura de preconceito e intolerância em relação às variedades linguísticas não-padrão. Seu discurso, em geral, é atravessado pelo discurso do preconceito linguístico que beira a intolerância quando diz que as variedades não-padrão são erradas e próprias das pessoas que não têm escolaridade ou baixa escolaridade, o que revela um preconceito, na verdade, aos falantes dessas variedades, portanto, um preconceito social.

Assim, ela se caracteriza como

[...] uma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só vêem a língua pelo prisma da correção [...] uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua (Antunes, 2004, p. 33).

Um outro aspecto relevante do discurso deste sujeito-autor é a validação do *capital linguístico* do qual fala Bourdieu (1974). Na sociedade de discursos, há a sociedade de trocas e de poder simbólico. A GN exerce um poder simbólico, pois é depositária do “[...] *capital de autoridade* daquele que fala” (Soares, 1997, p. 57), corroborando, assim, a posição e o poder de discurso do autor-gramático nessa sociedade.

Este trabalho pretende responder parcialmente à pergunta que se propôs tendo em vista os limites do seu espaço. Como finalidade última, ele pretende, pelo menos, abrir espaço para uma pesquisa maior que responda satisfatoriamente as perguntas: qual é a posição do sujeito-autor-gramático na ordem do discurso? E qual a implicação do seu discurso na GN?

Em toda sociedade organizada, sempre houve a necessidade de se normatizar a língua, dando a ela um padrão linguístico, pelo menos esta é a intenção: uniformizar. Britto (2004, p. 31), fazendo considerações sobre os tipos de gramática, afirma que

A distinção se presta a sustentar a idéia de que caberia aos gramáticos não apenas procurar entender o funcionamento da linguagem (Gramática Geral) ou da língua (Gramática Descritiva e Gramática Textual), mas também estabelecer um padrão de correção, cuja finalidade seria garantir a unidade nacional da língua.

⁴ É aí onde entra a relação entre a língua e o seu papel político. A relação entre a língua e o seu papel político é evidente na tentativa de padronização linguística promovida pela gramática normativa. Ao estabelecer uma língua padrão, busca-se não apenas a uniformidade linguística, mas também a igualdade de acesso ao conhecimento e às oportunidades sociais. Entretanto, esse processo pode perpetuar preconceitos sociais, ao desvalorizar as variedades linguísticas não-padrão e estigmatizar seus falantes como menos escolarizados ou cultos.

Assim, essa uniformização ganha um caráter político-ideológico que subjaz ao discurso oficial de que é necessário um instrumento que possibilite a unidade nacional por meio da língua. Tal instrumento é a “gramática normativa”. Ela nasce sob a égide de preservar a língua verdadeira e pura dos vícios que a maculam, a distorcem e põem em risco o verdadeiro vernáculo nacional. Por isso, é preciso que alguém cujo discurso seja autorizado pelo poder diga o que é e o que não é permitido, o que é certo e o que é errado dentro da língua. Esse alguém é o gramático.

Dentro da ordem do discurso, na leitura foucaultiana, esse gramático é o autor, ou melhor, o sujeito-autor cuja palavra está devidamente autorizada e é autoridade nessa ordem, sendo o sujeito na função-autor na classificação de Foucault (2005), um dos elementos de controle e delimitação internos dos discursos, ou de rarefação dos discursos. “[...] a função-autor se constrói às margens do texto, no cruzamento com as instituições e usa regras. Voltado para o exterior, o sujeito-autor se nutre do que ele lhe impõe; voltado para o interior (do discurso), ele trabalha a construção de sua identidade, de seu reconhecimento” (Furlanetto, 2007, p. 5).

Assim, em se tratando de língua, o sujeito que exerce a função-autor, dentro desta sociedade de discurso, recebe especificamente o nome de gramático (aquele que estabelece as normas, o que o diferencia do linguista, cuja função, em relação à língua, é apenas descrevê-la). Tendo em vista que nem todos têm o discurso autorizado, por isso não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar de qualquer forma (Foucault, 2005), o autor-gramático asseguraria o uso correto da língua culta. Para os fins deste trabalho, nomeamo-lo *sujeito-autor-gramático*, visto que esse sujeito-autor tem uma especificidade marcada e bem delimitada nesta ordem do discurso: “legislar” sobre a língua nacional, que recebe o nome de língua padrão ou norma padrão.

Diante disso, fica claro o papel político e ideológico do gramático. Cabe a ele, somente a ele, o papel de defensor do vernáculo, da língua nacional em prol de manter a unidade/uniformidade político-linguística do país. Reconhecida como discurso oficial, a GN deve ser obedecida sob pena, o falante, de ser excluído da ordem do discurso ou de não ter o seu discurso reconhecido na sociedade. É o discurso do sujeito-autor-gramático que valida ou não esses discursos. Assim os discursos são submetidos a uma avaliação, passando por um crivo sob a referência do discurso da gramática que, por sua vez, tem a assinatura de uma autoria, o gramático. Afinal, a função-autor, diz Furlanetto (2007, p. 5), “significa que esse princípio rege qualquer formulação textual, e não apenas alguns textos.”

Mesmo aí, ou seja, entre esses autores, há também um processo de rarefação dos discursos. Rarefação, segundo Foucault (2005), como um controle de discursos, espécie de filtro para os discursos. Entre os autores-gramáticos, há aqueles que gozam de maior ou menor prestígio

na ordem do discurso. A formação social e ideológica, na qual estão inseridos, é que diz quem entre os gramáticos tem um discurso de maior autoridade. Apenas para ilustrar, citemos, dentro da realidade brasileira, os nomes de Celso Cunha, Rocha Lima, Evanildo Bechara que, sem dúvida, gozam de maior prestígio entre os demais. Estes são tidos como os cânones (entre outros em número bem restrito) dentre os autores-gramáticos. Seus discursos são referências inclusive para outros autores-gramáticos. Ou seja, a rarefação se dá também dentro da própria formação discursiva.

Lembremos que, na concepção foucaultiana de autor, este não se restringe ao nome próprio de um sujeito. Com isso queremos dizer que ao se referir, por exemplo, a Celso Cunha, não se está fazendo referência simplesmente ao indivíduo, mas ao princípio que ele agrega em torno de seu nome. Em outras palavras, não se trata simplesmente de um nome, mas o que ele representa e a série de implicações que seu nome desperta. É uma autoridade, uma referência dentro dessa formação discursiva. Seu nome congrega “jogos de verdade” em relação ao que pode e o que não pode em se tratando de língua portuguesa. São jogos de verdade que seguem uma tradição de outras verdades que remontam a uma memória discursiva que torna o seu discurso uma verdade incontestada. A formação discursivo-ideológica que corrobora o seu discurso dá a ele um *status* de pesquisador, portanto, uma autoridade mais do que autorizada a legislar sobre a língua portuguesa. O seu discurso é antes uma verdade que é aceita inclusive por seus pares.

Orlandi (2003) aponta três tipos de discurso. A autora afirma que se pode distinguir o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário e se propõe discutir a circularidade do discurso pedagógico, o qual ela classifica como autoritário. O discurso do tipo autoritário é assim esclarecido pela autora:

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comandado). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (Orlandi, 2003, p. 15).

O discurso pedagógico atravessa o discurso da gramática normativa pedagógica, logo, o discurso desta se caracteriza por ser um discurso autoritário. E esse autoritarismo é disfarçado sob a rubrica da informação que se quer neutra e, portanto, adquire um aspecto de cientificidade (Orlandi, 2003).

2. O sujeito-autor-gramático e sua posição na ordem do discurso

O *sujeito-autor-gramático* é aquele cujo discurso impõe “verdades” e essas verdades são respaldadas pelo poder político-ideológico que subjaz o linguístico. A assinatura, a atribuição de uma autoria dá ao seu autor um *status* de prestígio dentro da sociedade de discurso por estar em uma ordem que lhe confere uma autoridade sobre a língua. Assim, mesmo não sendo uma referência entre os pares, como os citados acima, assinar-se “autor-gramático” lhe confere um destaque de autoridade “incontestável”. Mesmo porque ser “sujeito-autor” na ordem do discurso já é uma rarefação e ser “sujeito-autor-gramático” é ainda mais raro.

Todo e qualquer texto passa pelo crivo da gramática normativa, submetendo-se ao julgo do certo e do errado, seja falado ou escrito, posto que as condições de produção dos discursos implicam os aspectos político-ideológico-linguísticos. Por isso, alguns discursos, quando não estão de acordo com as normas dessa gramática, são desacreditados na sociedade de discurso porque não entraram na ordem do discurso gramaticalmente correto. E quem determina isso é o discurso prescritivo do autor-gramático materializado no texto da GN.

Sendo um sujeito assujeitado à formação discursiva na qual está inserido, o sujeito-autor-gramático parece-nos não fugir à tradição que se herdou desde os gramáticos gregos. Mesmo as gramáticas rotuladas de pedagógicas, que se diferenciariam das não-didáticas (como a de Cunha, por exemplo, teria um caráter “mais científico”, daí o seu maior prestígio e ser fonte de referência para outros gramáticos, como comentamos acima), por serem destinadas ao ensino, à prática escolar, não fogem a essa tradição. O que se discute aqui é que se esperaria que aquelas tivessem um discurso menos preso à tradição e mais próximo à realidade linguística e em consonância com as pesquisas linguísticas e sociolinguísticas sobre a língua materna, o que não acontece. Os discursos das gramáticas normativas pedagógicas em nada, de fato, diferem das não-pedagógicas. Com isso queremos dizer que o sujeito-autor-gramático, independentemente do tipo de autoria (entenda-se de gramática pedagógica ou não-pedagógica), segue o discurso da tradição; ele atende aos mesmos interesses político-ideológicos que perduram desde os primeiros gramáticos. É o que nos afirma Gnerre (1998, p. 12):

O pensamento lingüístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade lingüística de prestígio. Desde o “legislador” platônico que impõe e escolhe os nomes apropriados dos objetos, até chegar à tradição gramatical divulgada, estruturada talvez na época alexandrina, a elaboração da ideologia e da reflexão relativas à linguagem foi constante.

Vê-se neste discurso, de que a GN tem por objetivo promover a unidade e a uniformidade político-linguística, uma política de manutenção do *status quo*, que separa a língua em níveis linguísticos e promove a propagação de um preconceito linguístico, que se revela nos discursos do sujeito-autor-gramático. Não estamos com isso fazendo um julgo de valor da GN tampouco desmerecendo a validade e a utilidade da GN dentro desse processo. Pelo contrário, procura-se revelar o que esses discursos dizem de maneira equívoca, que fazem da GN um instrumento de opressão e não de democratização linguística, como propõe o discurso oficial.

O sujeito-autor-gramático ao se dizer revela o sujeito preconceituoso que é, pois se mostra intolerante em relação às formas linguísticas estigmatizadas, as não padrão, retomando um já-dito historicamente marcado em um novo acontecimento. Por ser um discurso de autoridade, de um sujeito-autor em um espaço que veicula verdades, a GN, a sua ideologia é aceita e repassada como verdade incontestada. Assim, todo o preconceito, que subjaz a esse discurso, possivelmente poderá ser absorvido porque o sujeito deve se assujeitar ao discurso institucionalizado. Discurso esse que diz que essa “verdade” contida na GN coloca-o na ordem do discurso (que para ser aceito tem que estar institucionalizado). Como diz Gnerre (1998, p. 15), “A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma unidade imposta sobre a diversidade.”

3. O sujeito-autor-gramático e o capital linguístico da/na GN

Está-se pensando aqui na prática escolar. A GN como instrumento de ensino-aprendizagem da língua e na relação professor-alunos. Em geral, a GN é o material de que dispõe o professor para o ensino de língua (ensino de regras, muitas vezes sem qualquer tipo de reflexão sobre o que está lá, pois, afinal, são verdades que ela contém) e em seu discurso está o posicionamento político-ideológico do autor-gramático (não somente na GN como também nos livros didáticos que também propagam as “verdades” da GN). Invariavelmente esse discurso é absorvido pelo professor. O professor, por sua vez, repassa aos alunos um discurso de autoridade, propagando como verdades absolutas informações que deveriam ser passíveis de questionamento. Diante dessa imposição, aos alunos resta pouca abertura para contestarem.

A posição que o sujeito-autor-gramático ocupa na ordem do discurso lhe permite ser “draconiano”. Nesse sentido, ele chega a ser autoritário. Ao adquirir o direito de legislar sobre a língua, seu discurso é de imposição em nome da tradição, conservação e preservação da língua padrão/culta em detrimento das variedades não padrão. Subjetivando-se como defensor e preservador da língua nacional (entenda-se como variedade padrão/culta), ele se coloca numa posição de quem tem um conhecimento laico e irrestrito da língua e, portanto, tem o

direito de discurso como autoridade constituída e reconhecida pelo discurso oficial em dizer o que é certo e o que é errado em matéria de língua.

Essa subjetividade, ou seja, “[...] a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (Revel, 2005, p. 85) se dá principalmente quando ele se posiciona ao fazer observações ou comentários a respeito de determinada construção(ões) linguística(s) de uso corrente que, segundo as normas da GN, não estaria(m) de acordo com o padrão/culto. Em geral, os comentários e as observações se restringem em dizer que tal uso está errado e que a forma correta é tal, fechando com comentários que atribuem o uso incorreto à fala de pessoas não escolarizadas e de baixa escolaridade.

Neste discurso, não há espaço para o diferente, pois é papel da GN, reconhecidamente, tratar da norma culta/padrão, da uniformização e unidade linguística em pró da unidade político-linguística nacional. Porém, o que percebemos, na forma como se diz, é um preconceito velado. Um sujeito “draconiano” que legisla em favor de poucos, pois seu discurso é de exclusão, de desmerecimento, de estigmatização das formas não padrão. Fazendo o seu papel de agente político-ideológico do poder, as normas, as leis da língua impostas, sempre favorecem o que a minoria usa, quando se esperaria que a regra se estabelecesse pelo que a maioria usa. Pelo menos em língua não é assim que funciona.

Neste espaço de discurso, funcionando como um *mercado* de trocas *linguísticas*, na abordagem terminológica bourdieusiana da linguagem, nem todos os *capitais linguísticos* são aceitos como moedas de troca nesse mercado que, antes, é um *mercado* de trocas *simbólicas*. Soares (1997, p. 56), discutindo a teoria de Bourdieu, diz que “[...] o preço do produto lingüístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence quem o produz.” Ou seja, caberá ao autor-gramático ratificar o que “entra” e o que não entra neste mercado de trocas linguísticas, que podemos tomá-lo, aqui, por extensão, como a ordem do discurso. Por conta disso, diz a autora, de forma sentenciosa:

São essas relações de força materiais e simbólicas que definem o *preço* do discurso; esse preço depende mais de quem fala e de como do que propriamente do conteúdo da fala: depende do capital de autoridade daquele que fala. Em determinados *mercados lingüísticos*, quando certas pessoas falam (ou escrevem), são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas; sua linguagem é autorizada, é uma linguagem legítima (Soares, 1997, p. 57).

Contudo, devemos observar que determinadas formas linguísticas apontadas como incorretas pelos gramáticos são de uso corrente mesmo por falantes considerados cultos. Mas o seu poder, na posição em que se encontra, de autor-gramático, com o discurso devidamente reconhecido e autorizado, afirma que tais usos são indevidos porque ferem a uma regra ou regras que só ele conhece porque ele estabeleceu à revelia do uso empírico, isto é, o falante não tem conhecimento de tal norma. O que poderia levar o autor a tomar essa posição? Quiçá, a necessidade de se autoafirmar, diante de si e dos outros, como autoridade que conhece o que sujeitos leigos não têm conhecimento, implicando a legitimação de seu poder-saber, da sua autoridade de fato.

4. Uma abordagem analítica: o discurso do sujeito e o sujeito do discurso na/da GN

Entre os vícios de linguagem, Sacconi (1996, p. 477) aponta o *barbarismo* que ele define como “[...] qualquer desvio que se comete relativo à palavra” e elenca em seguida os tipos de barbarismo. Chama-nos a atenção uma observação ao final da página referida: “Comete barbarismo, ainda, quem usa estrangeirismo *desnecessariamente*.”⁵ Entre os vários estrangeirismos listados, agrupados por origem de procedência linguística, citemos alguns:⁶ *abajur, camelô, carroceria, elite, repórter, bebê, bife, sabonete* etc. Como o autor sempre atribui os vícios de linguagem à fala dos não escolarizados ou pouco escolarizados, quem entre os falantes cultos, portanto, detentores do *capital linguístico* legitimado, tem consciência de que tais palavras são estrangeirismos e por isso não devem ser usadas sob pena de estarem cometendo uma transgressão da norma? Que outras palavras do léxico português podem substituí-las? Ou, conforme o mesmo gramático recomenda, como aportuguesá-las? Contudo, ele não dá, em relação a esses exemplos, as alternativas equivalentes em língua portuguesa.⁷ Esse discurso revela um sujeito contraditório em suas verdades, posto que os empréstimos linguísticos são reconhecidamente um dos processos de formação de palavras. Eles contribuem para o enriquecimento do léxico de uma língua.

Um outro exemplo que evidencia contradição e ao mesmo tempo preconceito linguístico são as passagens postas em diferentes lugares da gramática. A primeira passagem procura mostrar o discurso de um autor atualizado com o discurso da ciência, fazendo inclusive referências ao “pai da Linguística moderna”, Ferdinand de Saussure. No segundo, um sujeito preconceituoso,

5 Grifo nosso. O uso desta palavra dá a entender ao leitor que outras palavras pertencentes ao léxico da Língua Portuguesa poderiam ser empregadas, no entanto, que outra palavra do vernáculo substituiria a palavra repórter, por exemplo?

6 Não indicaremos a origem das palavras, pois julgamos irrelevante para a análise que se segue.

7 Em relação a outras palavras, o autor (Sacconi, 1996) apresenta o equivalente no vernáculo entre parênteses na página 478.

revelado pelas palavras e os efeitos de sentido que elas produzem. Em uma leitura semiótica, estaria no jogo do *parecer x ser* em que se revela *não-ser*, mas se quer *parecer ser*.

Ao fazer uma abordagem sobre a gíria, Sacconi (1996, p. 11, grifo próprio)⁸ afirma:

(1) Ao contrário do que muitos pensam, a gíria não constitui um flagelo da linguagem. Quem um dia já não usou bacana, dica, cara, chato, cuca, esculacho, estrilar?

[...] Usada no momento certo, porém, a gíria é um elemento de linguagem que denota expressividade e revela grande criatividade, desde que, naturalmente, adequada à mensagem, ao meio e ao receptor.

Ainda que criativa e expressiva, a gíria só é admitida na língua falada. A língua escrita não a *tolera*, a não ser na reprodução da fala de determinado meio ou época, com a visível intenção de documentar o fato, ou em casos especiais de comunicação entre amigos, familiares, namorados, etc., caracterizada pela linguagem informal.

A seguir, transcreveremos o outro trecho para fazermos as devidas análises, que estão no capítulo dedicado aos “vícios de linguagem”. Assim, o autor-gramático se expressa ao definir plebeísmo: “[...] é qualquer desvio que caracteriza a trivialidade ou a *falta de instrução*” (Sacconi, 1996, p. 480, grifo próprio). Na sequência, continua: “*exemplo maior de plebeísmo são as gírias*” (Sacconi, 1996, p. 480, grifo próprio).

Vejamos primeiro o aspecto da contradição. No primeiro fragmento, percebemos um sujeito que demonstra estar atualizado com os conceitos, colocando-se, inclusive, entre aqueles que não veem a gíria como “um flagelo da linguagem”, o que implica dizer que há outros autores que a consideram. Esses outros são autores-gramáticos que certamente não estão atualizados como ele, posto que há todo um estudo sobre as gírias⁹ que faz com que ele reconheça que elas têm o seu valor expressivo e criativo, como ele diz. É um discurso que o põe na ordem do dia das pesquisas linguísticas, o que imprime no leitor a diferença que ele, o autor-gramático, não se opõe aos avanços das pesquisas a ponto de em sua gramática trazer os resultados dessas pesquisas. No segundo parágrafo, há um discurso atravessado pela formação discursiva da linguística quando se refere à adequação linguística ao meio e ao receptor, reconhecendo, assim, a sua legitimidade.

⁸ Primeiro capítulo da obra onde ele aborda questões e conceitos de fato muito mais da Ciência da Linguagem do que gramática normativa propriamente dita.

⁹ Destaca-se principalmente o trabalho de Dino Pretti, da USP.

No mesmo trecho percebemos também a contradição e o preconceito no parágrafo seguinte quando afirma que a “língua escrita não a tolera”, o que revela, na verdade, é a intolerância do sujeito que expressa sua opinião, contudo, mascarada pelo uso da personificação da língua escrita: não é ele que não tolera a gíria, é a língua escrita. A palavra “tolera” é a marca de denúncia da subjetividade do sujeito neste discurso, colocando-o, assim, em contradição.

Como denúncia de um outro preconceito presente no discurso do sujeito-autor-gramático, que é uma marca em geral da cultura ocidental, é a valorização da escrita em detrimento da oralidade. A GN tem essencialmente na língua escrita a sua fonte de exemplos da boa linguagem, com isso, ao dizer que a “escrita não tolera” gírias, na verdade quer dizer: a gíria só é aceitável na oralidade, em que tudo é permitido e pode-se cometer erros porque não há o rigor da GN, pois a GN é intolerante em relação às variedades não padrão. Como ele assevera, o uso dessa modalidade linguística deve restringir-se à linguagem informal, o que para ele remete essencialmente à oralidade, o que é outro equívoco.¹⁰

No extremo da contradição interna de seu discurso, o sujeito-autor deixa-se revelar no segundo trecho, subjetivando-se como preconceituoso ao *capital linguístico* das pessoas menos escolarizadas. Ao dizer que as gírias são o maior exemplo de plebeísmo, contradizendo-se em relação à sua fala inicial contida no trecho anterior, traz uma carga semântica de valor negativo que revela o que de fato este sujeito pensa ideologicamente a respeito das gírias. O fato de ser posta em um capítulo cujo título é “Vícios de linguagem” já aponta para a concepção que o autor-gramático tem em relação a esse nível de linguagem. Este sujeito que se diz aqui não é o mesmo que se disse no primeiro capítulo ao tratar de aspectos linguísticos cuja formação discursiva é da Linguística. Aquele sujeito atualizado com os novos paradigmas de estudos sobre a língua(gem) do início se revela um sujeito conservador de uma tradição que se baseia em julgo de valor e não em bases científicas.

Pretende-se analisar, ainda, no discurso deste sujeito-autor-gramático, duas outras passagens do Capítulo 1. A primeira é quanto à definição de “norma culta”; e a segunda é quanto ao “conceito de erro” que, em nossa leitura, procura se mostrar de mãos dadas com a Linguística.

O autor define “norma culta” e acrescenta comentários e exemplos a seguir. Vejamos a passagem:

(2) A **norma culta**, forma lingüística que **todo povo civilizado possui**, é a que **assegura a unidade da língua nacional**. É justamente em nome dessa unidade, tão importante do ponto de vista **político-cultural**, que é **ensinada nas escolas e difundida nas gramáticas** (Sacconi, 1996, p. 8, grifo do autor).

10 A oralidade não é marcada essencialmente pela informalidade linguística ou muito menos pela falta de uma gramática que a ordene.

Na superfície do texto, de fato, não há uma definição, um conceito a rigor, e sim uma exposição de considerações a respeito de norma culta baseada em consenso, o que lhe confere um caráter nada consistente e objetivo. Isso faz com que o caráter de cientificidade seja perdido à medida que perde o rigor científico da linguagem neutra e o autor se subjetiva de forma clara e aberta. Os trechos grifados mostram aquilo que já ressaltamos anteriormente: o julgo de valor no primeiro trecho (que, aliás, é questionável); o aspecto político-ideológico presente nos dois trechos seguintes; e o aspecto pedagógico no último trecho. Isso revela o discurso subjacente ao texto: quem não domina a norma culta não é civilizado e não tem cultura e isso só é conseguido na escola por meio do ensino/aprendizagem de gramática. Como observa Gnerre (1998), em relação ao aspecto norma culta e unidades político-linguísticas, aquela como meio de democratizar a língua e o acesso à cultura, faz a seguinte observação:

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação (Gnerre, 1998, p. 25).

Dentro deste discurso de aparência, de atualizado com o discurso da linguística, afirma o autor-gramático no desfecho do tópico: “Não basta conhecer apenas uma modalidade de língua; urge conhecer a língua popular, captando-lhe a espontaneidade, expressividade e enorme criatividade, para **viver**; urge conhecer a língua culta para **conviver**”¹¹ (Sacconi, 1996, p. 8). As palavras grifadas nos remetem a uma leitura cuja verdade nos diz que só é possível “conviver” em sociedade, portanto se comunicar com os outros neste espaço, se o indivíduo tiver o domínio da norma culta; dominando apenas a “língua popular”, serve apenas para “viver”, fazendo a relação baixo nível de linguagem com nível social ocupado pelo indivíduo. Mais do que uma abordagem da/sobre a língua, o sujeito-autor-gramático subjetiva-se, da posição de autoridade que ocupa, a ponto de emitir não um posicionamento a respeito da língua, mas sim uma opinião, um julgo de valor social, que é outro aspecto intrínseco ao ensino de gramática. Segundo Bagno (2002)¹², esse é o mito da ascensão social por meio do domínio da norma culta.

Em relação ao “conceito de erro em língua”, assim se posiciona o autor:

(3) Em rigor, ninguém comete **erro** em língua, exceto nos casos de ortografia. O que normalmente se comete são **transgressões** da norma culta. De fato, aquele que, num

11 O grifo em itálico e negrito é do autor e os grifos em negrito são nossos.

12 Os grifos são do autor.

momento íntimo do discurso¹³, diz: ‘Ninguém deixou **ele** falar’, não comete propriamente **erro**; na verdade, **transgride** a norma culta.¹⁴

Procuraremos mostrar o que está mais visível na superfície do texto e o discurso que lhe subjaz. Na superfície, o primeiro sentido que se pode interpretar é que de fato o sujeito-autor-gramático tem uma consciência linguística e científica de que o erro é relativo e que, em se tratando de língua, não há erro e sim *diferença* linguística; seria o termo mais politicamente correto, o que demonstra que ele não consegue se subverter à formação discursiva na qual está inserido. Mesmo reconhecendo que não há erro em língua, salvo em termos de ortografia (porque não é um aspecto natural da língua e sim uma conversão), o uso da palavra “transgressão” denuncia, pela carga semântica, pelo sentido que denota, que apenas mascara a dicotomia do *errado* versus o *certo* com o que tradicionalmente a GN trabalha.

O sentido daquela palavra nos remete ao discurso da tradição gramatical e denuncia que o sujeito-autor-gramático ocupa a mesma posição de prescritor de usos da linguagem cuja memória discursiva remete a outros que, ignorando as pesquisas linguísticas, prescreveram/prescrevem regras inconsistentes e sem respaldo pragmático, porque o uso por parte dos falantes já se consagrou, como no exemplo dado acima. A transgressão apontada pelo autor, na verdade, já se tornou regra. O uso de pronomes do caso reto (**ele**) com a função de objeto direto já é fato consumado na fala do brasileiro (no português brasileiro), independentemente do nível sócio-cultural-linguístico.

Veja-se o que diz o autor, nas considerações do tema do “erro”: “releva considerar, assim, o momento do discurso, que pode ser íntimo, **neutro** ou **solene**” (Sacconi, 1996, p. 9). Ao definir o momento “neutro”, assevera:

(4) O momento neutro é o do uso da língua-padrão, que é a língua da Nação. Como forma de respeito, tomam-se por base aqui as normas estabelecidas na gramática, ou seja, a norma culta. [...]

Considera-se momento neutro o utilizado nos veículos de comunicação de massa (rádio, televisão, jornal, revista, etc.). daí o fato de não se admitirem deslizes ou transgressões da norma culta na pena ou na boca de jornalistas, quando no exercício do trabalho, que deve refletir serviço à causa do ensino, e não o contrário (Sacconi, 1996, p. 9).

13 Para uma leitura mais detalhada, remetemos a: BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. Como é? Como se faz? 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

14 Para o autor, discurso e fala são sinônimos: “O **discurso** ou **fala** é a utilização da língua pelo falante a seu modo, segundo suas possibilidades. É a escolha pessoal que o indivíduo faz dos signos da língua, para a expressão do seu pensamento. A língua é um instrumento social à disposição do indivíduo falante; o discurso é uma realização pessoal, individual” (Sacconi, 1996, p. 3).

A nossa análise buscou, no discurso deste sujeito-autor-gramático, as marcas de sua subjetividade neste texto, nesta autoria. Tentando mostrar as contradições e o preconceito linguístico que subjazem o seu discurso, principalmente, porque ele usa de um artifício: mascara o seu discurso com um texto que parece estar em consonância com o novo, com a Linguística, a ponto de citar Saussure na seguinte passagem: “Foi o lingüista suíço Louis Ferdinand de Saussure o responsável pela dicotomia *língua/discurso* ou *fala* (em francês, *langue/parole*)”. Mas não passa disso.

Considerações finais

À guisa de conclusão, gostaríamos de dizer que a nossa proposta não é de condenação da GN como objeto de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, defendemos que ela é importante em toda a conjuntura que envolve o ensino de língua materna. Contudo, o que pretendemos é chamar a atenção para a forma como se utiliza dessa ferramenta. Desde a sua concepção enquanto uma obra de referência até o uso e divulgação do seu conteúdo como forma de ensino, ela não atende aos propósitos a que se destina em princípio: democratizar a língua e promover a unidade e uniformidade político-linguística do/no país por meio da homogeneização linguística, ou seja, todos falando a mesma variedade, isto é, a padrão, norma culta tomada como língua nacional. É um discurso da formação política atravessando o discurso da formação linguística.

Esses legisladores da língua materna que em alguns casos se dizem (nos prefácios de suas obras) atualizados com as pesquisas linguísticas e sociolinguísticas, quando se dizem em seus discursos sobre os fatos da língua se contradizem. E, de fato, as referências bibliográficas ao final da obra dão essa imagem, pois constam obras de referência daquelas áreas. Entre o que dizem no prefácio e o que de fato dizem enquanto sujeito-normativo, há uma contradição. Este último se revela ainda preso aos cânones tradicionais da gramática normativa, não indo além de estabelecer o que é certo ou errado, o que foge aos preceitos das ciências da linguagem.

Antes de ser um elemento de promoção da unidade e uniformidade político-linguística, ela tem servido à promoção e propagação do preconceito linguístico subjacente (e às vezes não tão subjacente) ao discurso do sujeito-gramático, que da posição que ocupa, na ordem do discurso, atravessado pela formação ideológica, não consegue se “libertar” do discurso tradicional.

Contudo, é sempre visto como uma ameaça e não como parte de um processo natural da língua. Assim, a figura do sujeito-autor-gramático surge para legitimar o “velho” e negar o “novo”, a “ameaça” ao sistema estabelecido. Esse posicionamento nos remete mais uma vez à formação

discursiva política, pois a legitimação tem que passar pelo crivo da autoridade competente, política e socialmente constituída. Neste caso, posição ocupada pelo autor-gramático.

Por fim, o discurso da/na GN é um discurso de um sujeito assujeitado às condições de produção, marcado social, histórica e ideologicamente pela formação ideológica em que está inserido. Ele segue as regras na ordem do discurso que a sua posição na sociedade impõe. Se ele não as seguir, está fora dessa ordem.

Sujeito-autor-gramático: o sujeito da/na apresentação¹⁵

¹⁵ Texto apresentado no Congresso Internacional da ABRALIN (2009).

Introdução

Faremos, neste capítulo, a análise dos textos de apresentação/prefácio de algumas gramáticas normativas (GN)/gramáticas pedagógicas (GP). Esses textos da *Apresentação* ou *Prefácio* julgamos ser denunciadores da *vontade de verdade* dos *sujeitos-autores-gramáticos* (SAG)¹⁶ em questão e que *verdades*, ou antes *vontades de verdade*, eles propagam nestes textos introdutórios de suas respectivas obras, nos permitindo ver como eles se subjetivam.

Como é proposta deste trabalho se debruçar sobre esses textos e deslindar os sujeitos-autores, a vontade/os jogos de verdade e o poder/saber em torno da língua materna e da proposta de ensino, sobre os quais os seus discursos são construídos, procuramos mostrar, assim, que a vontade de verdade/os jogos de verdade e os sujeitos-autores estão em consonância com a(s) episteme(s) que o momento histórico oferece. Nesse sentido, a episteme hodierna sobre os estudos linguísticos proporciona um poder/saber em favor do discurso científico sobre a língua advindo da Linguística do qual os sujeitos-autores-gramáticos se apossam.

Essa “autodenúncia” de quem são esses sujeitos-autores e que verdades eles defendem, acreditamos ser possível encontrar nos textos de apresentação de suas respectivas obras (posto que é aqui que se delinea e se apresenta a proposta da obra). É nesses textos que os autores normalmente expressam a sua visão de língua, de gramática e o que esperam da obra.

Além disso, comentam a estrutura e a forma como a obra está dividida e o porquê de se fazer tais escolhas. É aqui, no texto de apresentação, que o sujeito-autor-gramático se subjetiva e deixa transparecer a sua vontade de verdade e denuncia-se em sua ideologia, que parece querer fugir ao assujeitamento da tradição gramatical e transpor para o texto da GN o discurso da ciência da linguagem, dando à sua obra a roupagem da “modernidade”, do novo. Essas obras serão os textos de base linguística que tomaremos para o confronto com os textos das GN/GP: Cunha (1986), Nicola e Infante (1999), Cereja e Magalhães (1999) e Infante (2001) são os sujeitos-autores-gramáticos cujas obras iremos analisar.

Este capítulo está assim dividido: na primeira seção, abordaremos a função-sujeito e sujeito clivado; na segunda, a abordagem é sobre a função-autor e o sujeito-autor-gramático; na terceira e última, a discussão se dará em torno da análise do *corpus*.

1 A função-sujeito e o sujeito clivado

Entre os fatores sócio-históricos do discurso está o sujeito. O sujeito é um assujeitado às condições sócio-histórico-ideológicas do meio em que vive. Como o discurso é um dos aspectos

¹⁶ Noção criada por mim.

materiais de ideologia, é nele que se revelam o sujeito e a ideologia a que este está assujeitado. O sujeito é resultado de uma constituição no interior da história, não é portador da verdade, mas está envolvido na rede dos jogos de verdade; não é, então, dado definitivamente. Ora, para a Análise do Discurso, diz Mussalim (2004, p. 131), o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos, isto é, a questão não é o sujeito em si, mas a posição de onde ele enuncia, produz o discurso.

Podemos afirmar que os discursos estabelecem relações diretas com quem os enuncia, relações essas que evidenciam posições que o sujeito, disperso, pode ocupar, obedecendo, evidentemente, a certas condições impostas pela formação discursiva que o domina ou ao lugar de onde enuncia. Assim, na relação do sujeito com o que ele enuncia, a linguagem pode variar, considerando-se que a “função vazia” pode ser ocupada por diferentes papéis de sujeitos.

Os pressupostos para a constituição do sujeito foucaultiano passam pelo pensamento de Nietzsche. Este diz que o sujeito é historicamente formado, o que implica que essa formação necessariamente passa pelo *saber*, pela *verdade* e pelas *relações de poder*, já que também estes foram historicamente formados num determinado *momento e lugar*. O sujeito, portanto, é constituído a partir dos conhecimentos que remetem a uma verdade que, por sua vez, está ligada a um poder. Assim, na visão foucaultiana, diferentemente da marxista que trata desses aspectos como algo a ser combatido, posto que são tomados como nocivos, os aspectos ideológicos não são vistos de forma negativa e opressora, pelo contrário, eles são constitutivos do *sujeito de conhecimento*. Portanto, sintetiza Araújo (2001, p. 111), “O sujeito não é dado definitivamente, nem é portador da verdade, mas alguém que se constitui no interior da história e é cada vez fundado por ela”. Isso é o que Foucault chamaria de *genealogia*, isto é, uma forma de história que considera a constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objetos etc. sem ter de se referir a um sujeito, quer ele seja transcendente em relação ao campo de conhecimentos, quer ele persiga sua identidade vazia ao longo da história. Sendo assim,

Trata-se, portanto, de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores: esta é a questão que coloca, por exemplo, *As palavras e as coisas* ao interrogar essa constituição segundo a modalidade específica do conhecimento científico, visto que se trata de compreender como o sujeito pôde, numa certa época, tornar-se um objeto de conhecimento e, inversamente, como esse estatuto de objeto de conhecimento teve efeitos sobre as teorias do sujeito como ser vivo, falante e trabalhador (Revel, 2005, p. 84).

Ainda segundo Revel (2005, p. 85), “A afirmação de que o sujeito tem uma gênese, uma formação, uma história, e que ele não é originário, foi, sem dúvida, muito influenciada em

Foucault pela leitura de Nietzsche, de Blanchot e de Klossowski, e talvez também por aquela de Lacan.” O problema da subjetividade, isto é, nas palavras de Foucault (1997), a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo se constitui no centro das análises do filósofo: não sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento ou ainda por técnica de si. “O sujeito constitui-se de si para si pela injunção geral à confissão e pelo papel das ciências que lidam com a vida na urdidura de um saber/poder acerca do sujeito” (Araújo, 2001, p. 118).

Os traços constitutivos do sujeito subjetivado, assim, são problematizados pelas ciências que objetivam o indivíduo e produzem o sujeito objetivado como resultado da relação do *saber/poder* que, por sua vez, leva a um estágio denominado *biopoder*. Segundo Foucault (2007), esse estágio se caracteriza por ser um poder que se volta para o cuidado da população nos aspectos da saúde, da educação, por exemplo, ou seja, com o bem-estar como um todo. Isso remete ao que Foucault chamou de *governamentalidade* ou governo de si, isto é, o cuidado consigo mesmo e com o outro.

Nesse passo, “o sujeito objetivado” pelas “ciências humanas que o examinam e o normalizam” é “subjetivado por ciências profissionais”, ou aquelas que são formadas pelo radical “psico”, que buscam extrair do sujeito sua ‘verdade’” (Araújo, 2001, p. 119). Assim, arrancada a verdade, constitui-se no mesmo ato o pensar-se como sujeito, pois o saber/poder cria relações, induz à verdade, produz subjetividade. “Ao lado da dominação maciça da economia, da política e dos meios de comunicação, há o fator disciplinar, isto é, instrumentos de objetivação e subjetivação das disciplinas e do biopoder, que têm como alvo o sujeito individualizado e sujeitado” (Araújo, 2001, p. 122).

Uma questão posta por Possenti (2004, p. 91) é a de como se concebe o sujeito. Ele diz que não acredita em sujeitos livres nem em sujeitos assujeitados, isso porque, sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação e sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Por isso, Possenti (2004) diz acreditar em “sujeitos ativos”, e que sua ação se dá no interior de semissistemas em processo porque nada é estanque, muito menos totalmente estruturado.

Nesse sentido, diz o referido autor que seu objetivo, ao levantar tal questão, é de colaborar para a destruição das teses estruturalistas em AD, o que significa basicamente postular que nem só o discurso de arquivo é discurso, por um lado, e que a atuação do sujeito é possivelmente diversa da que o estruturalismo prevê, certamente fora do arquivo – quem sabe mesmo em seu interior.

Em consonância com essa discussão de Possenti, diz Furlanetto (2007a, p. 6): “será que a AD deseja retornar à “estrutura” do discurso? Propõe restringir o campo, mesmo correndo

o risco de reducionismo [...]?” A autora chama a atenção para o fato de a AD marcar alguns textos com um conjunto negativo de enunciados de outros terrenos para não contaminar, com a articulação e a ressignificação desses elementos, incluindo aí o sujeito da psicologia e da filosofia. “Compreende-se que a redução se dê porque a AD só pretende privilegiar o institucionalizado *no* sujeito [...]” (Furlanetto, 2007b, p. 8). E por que não um sujeito de outra ordem em que se poderia pensar no sujeito da psicologia sob o ponto de vista positivo? Isso poria em risco a concepção de sujeito com a qual ela trabalha.

Citando Maingueneau, a autora diz que a AD “[...] trata de sujeitos tomados em arquivos e não de manipuladores dominando do exterior suas enunciações” (Furlanetto, 2007b, p. 8). Nesse ponto, a autora questiona a relação sujeito/arquivo: o que remete ao seu principal questionamento: é possível o sujeito fora do arquivo? Por que a AD não aceita tal posição? Será que o sujeito não é consciente de suas escolhas? Ou não pode fugir ao arquivo? Da forma como a AD trata o sujeito, ele apenas reproduz o já-dito sem qualquer parcela de consciência ou de criatividade porque não pode fugir ao arquivo.

Na Análise do Discurso (AD), a produção de sentido em linguagem depende da inserção do sujeito em uma formação discursiva (FD). Em qualquer sociedade, existe uma conjuntura sócio-histórica permeada por formações ideológicas. Essas formações viabilizam a criação de espaços denominados formações discursivas, as quais estabelecem normas sobre o aceitável e inaceitável de ser dito, bem como o necessário ou desnecessário de ser expresso. São essas estruturas, nas quais o sujeito se encontra, definidoras das possibilidades e limites do que pode e deve ser dito ou verbalizado, uma vez que nem tudo pode ser articulado de qualquer maneira ou em qualquer contexto.

Dito isso, postula-se, também, que o saber cotidiano, nos sujeitos em que ele ocorre, se apresenta com sentidos evidentes para esses mesmos sujeitos, desconhecedores da construção histórica dos sentidos que circulam. Sentidos, pois, aparecem como efeito da ideologia e esta por sua vez está no sujeito, daí, na verdade, os sentidos estão no sujeito. Ele é quem dá um sentido, posto que o sentido não existe *a priori* nas palavras, ele é construído historicamente. Só há sentido na interpelação com o sujeito marcado ideologicamente, por isso não há o sentido, mas efeitos de sentido para a AD.

Pêcheux (1997), assim como Foucault, não acredita no sujeito como origem de seu discurso e o sentido não está *a priori* no texto. “[...] se nossas palavras não significam segundo uma vontade pessoal imediata, é que primeiramente temos um manancial lingüístico marcado ideologicamente, com sentidos potenciais (memória); depois é que recebemos a interpretação através da relação interlocutiva (pelo outro)” (Furlanetto, 2007a, p. 15). Os sentidos se encontram em nossa memória discursiva e eles são resgatados de acordo com um manancial lingüístico-

ideológico presente no sujeito, daí as palavras só significarem no processo de interpretação interlocutiva e não de acordo com nossa vontade imediata.

Para Foucault, diferentemente de Althusser, o ponto de contato com a teoria de Lacan é a concepção de sujeito como não sendo a origem de seu discurso e não uno. Foucault concebe o sujeito multifacetado, *clivado*. O sujeito imaginário de Althusser, que seria o *eu (moi)* de Lacan, constituindo este apenas uma ponta do iceberg do *Eu (Je)*. Daí que *eu (moi)* represente no imaginário uma entidade unificada. Isso significaria que o sujeito de Althusser aparece como uma entidade mais estável e coerente que o de Lacan, que seria mais volátil e turbulento. O *Eu* de Lacan seria aquele do inconsciente que equivaleria ao *eu* imaginário de Althusser. Ambos são diferentes. Para Lacan, o *Eu* é apenas uma manifestação do inconsciente e ele não é centrado, o que vai de encontro à concepção de Althusser, provocando uma incompatibilidade entre os dois.

Continua Furlanetto (2007b) dizendo que Althusser simplesmente junta a necessidade de alguma identificação “geral” com nossa submissão a papéis sociais específicos e, com isso, não há razão alguma para presumir que essas várias formas de inserção na ideologia sejam mutuamente harmoniosas e, portanto, não haveria submissão total do sujeito à ordem simbólica e mesmo ao diálogo com outros. Com isso, Althusser quer dizer que uma pessoa pode acumular vários papéis sociais e essa noção de papéis sociais será retomada por Pêcheux (1997), o que para Foucault seria posição do sujeito, podendo entrar em conflito interior.

É aqui que ele insere a proposta da teoria materialista do discurso, com duas ‘evidências’ a serem investigadas: a da existência do sujeito como origem de si e a do sentido – que lhe permitirão esboçar em seguida o domínio dos dois esquecimentos na proposição do desconhecimento. A constituição do sentido e a constituição do sujeito sintetizam, em Pêcheux, a sua pesquisa em torno do discurso (Furlanetto, 2007b, p. 27).

O ideológico é marcado como exterior, diz a autora, e nessa qualidade ele é dado como constituinte da subjetividade. A forma-sujeito se mostra, pois, como o sujeito que é efeito da ideologia, aparecendo como “essência do real”, algo uno e identificável, autônomo, mas, em última análise, na verdade, “ilusão idealista”. Como tal corresponde ao *Eu (moi)* lacaniano ou Ego-imaginário, como o chamou também Pêcheux. Esse efeito, sublinha Pêcheux (1997), se resume em mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento n° 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento n° 2.

A forma-sujeito, em outras palavras, é marcada ideologicamente, ou seja, tal forma só passa a existir porque o sujeito é efeito da ideologia, ele incorpora valores que lhe são exteriores e passa a pensar e agir de acordo com esses valores como se eles tivessem sempre existido.

Isso lhes confere um caráter de natural e o sujeito não se dá conta de que o seu discurso é condicionado às condições de produção que envolve esse discurso porque, segundo Pêcheux, ele lança mão do esquecimento nº 1 e do esquecimento nº 2. Em um só indivíduo podem conviver vários sujeitos que, inclusive, podem entrar em conflito interior e, nesse ponto, a concepção de sujeito da Psicanálise, do sujeito dividido, clivado, que é o sujeito adotado em AD, se justifica.

O sujeito da AD se funda na contraposição de um sujeito originário, advindo do cartesianismo, que nega a sua constituição histórica. A interpelação é um fato, mas ela supõe um desdobramento: de um lado teríamos um “locutor” (sujeito da enunciação, o que se responsabiliza por ela, o que toma posição); de outro, um sujeito de tipo “universal”, ou ainda sujeito da ciência – o que, na prática, produziria um efeito discursivo tal que, a partir de um pré-construído, se efetuaría uma articulação promotora do efeito forma-sujeito.

A interpelação pressupõe um ato dialógico, em que um locutor, o sujeito da enunciação, dirige-se a outro, que, neste caso, pode estar no mesmo sujeito: o sujeito da enunciação e o sujeito da ciência que estariam presentes no analista do discurso. um significante já inscrito no tesouro simbólico expressa o sujeito, representa-o. Por sua vez, o sujeito, assim submetido à ordem simbólica, pode subvertê-la e transformá-la. “*O ser na linguagem* também é aquele que produz *com linguagem*. Se a subversão não fosse o contraponto necessário da interpelação, não haveria o lugar da ciência, que precisa de um sujeito em deslocamento, um sujeito polissêmico, um sujeito em atitude de busca” (Furlanetto, 2007b, p. 20).

Neste ponto, a autora corrobora a sua tese, que vai ao encontro da posição de Possenti, e corrobora o que defende: o sujeito é um ser de linguagem que se faz pela linguagem, ao mesmo tempo em que se utiliza da linguagem para interpelar o mundo semioticamente constituído e a si mesmo, pois o sujeito, por ser incompleto, está sempre buscando, se deslocando, provocando, assim, a possibilidade de subversão da ordem simbólica.

2. A função-autor e o sujeito-autor-gramático

Em *O que é um autor?*, Foucault (2001) apresenta uma teorização deste “lugar vazio”, a função-autor, e, em *A ordem do discurso*, apresenta o autor como um dos princípios de “rarefação” dos discursos na sociedade, ou seja, está entre os princípios que limitam e determinam os discursos que podem circular na “sociedade de discurso”. É sobre esse *sujeito* que iremos discutir aqui.

Dito isso, é preciso salientar que “o reconhecimento [...] da contínua reconstrução do sujeito e dos sentidos (e da ideologia, portanto) é o ponto de partida que não pode ser negado pelo

analista” (Furlanetto, 2007a, p. 18) na análise. Assim, partindo dessa premissa, é preciso dizer, primeiro, que textos têm autores, mas no nível do discurso trabalhamos com sujeitos. Como os textos (tais como os produzidos na estrutura psicanalítica) são manifestações discursivas, o autor tem como função básica organizar, disciplinar e dar unidade a seus textos. Ele é, hierarquicamente, subordinado a posições de sujeito, ou seja, já é uma função derivada da subjetividade. Das funções subjetivas, a autoria é aquela que “cola” mais proximamente às práticas de linguagem, sem por isso procurar qualquer espécie de fidelidade à realidade ou reflexo da realidade.

O enunciado a seguir é bem-marcado. Este enunciado remete a uma formação discursiva da gramática normativa, cujos dizeres requerem uma autoria para que eles signifiquem dentro desse arquivo.

1. *Durante longo tempo, acreditou-se que falar bem português era falar difícil, isto é, empregar frases de efeito, com estrutura complicada e vocabulário culto. Hoje pensa-se de modo diferente: usar bem o português é o mesmo que saber adequá-lo às diferentes situações sociais de que participamos (Cereja; Magalhães, **Apresentação**, 1999).*

A função-autor é uma função específica da função-sujeito, segundo Foucault. Na ordem do discurso, o autor é aquele que, diz Foucault (2005), dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real. O autor é, ainda, um princípio de “rarefação” de discursos, ou seja, de “controle dos discursos” na sociedade. Assim, observa o filósofo, não se deve transformá-lo como um indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o sujeito-autor visto como “princípio de agrupamento do discurso”, visto como uma unidade e como uma origem das significações desse discurso, daí ser visto como foco de sua coerência (Foucault, 2005).

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro. Trata-se do autor. O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato (Foucault, 2005, p. 26).

Foucault (2001, p. 273) vai dizer mais sobre o autor: “O nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros” porque esse nome dentro de uma sociedade

de discurso aponta para um sujeito que detém um poder-saber que faz de seu discurso algo institucionalmente respaldado e o seu nome está atrelado a um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”, o que implica dizer que não se trata de qualquer sujeito nem de qualquer discurso. Sendo assim,

Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra (Foucault, 2005, p. 29).

Assim, o enunciado (2), a seguir, não poderia ser dito por qualquer um. Apenas alguém autorizado, pela posição que ocupa na “sociedade de discurso”, poderia proferi-lo. Só poderia ser um sujeito na função-autor inserido numa formação discursiva que tenha a língua como seu objeto de estudo, que aqui denominamos de *sujeito-autor-gramático* (SAG):

2. *Procuraremos apresentar as características do português contemporâneo em sua modalidade culta, isto é, a língua como a têm utilizado os escritores brasileiros e portugueses do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores do século XX (Cunha, **Apresentação**, 1986).*

Um discurso como o presente neste texto, inserido em uma formação discursiva prescritora dos limites linguísticos aceitáveis do que pode e do que não pode na língua, requer a presença de uma assinatura. O texto é assinado por um nome cuja autoria é reconhecida pela sociedade de discurso à qual pertence. Nessa formação discursiva, o nome próprio “Celso Cunha” transcende a simples denominação. Mais do que uma indicação, torna-se uma descrição, pois sua autoridade sobre o assunto serve como referência para outros. Isso porque,

O nome próprio e o nome do autor estão situados entre esses dois pólos da descrição e da designação; eles têm seguramente uma certa ligação com o que eles nomeiam, mas não inteiramente sob a forma de designação, nem inteiramente sob a forma de descrição: ligação específica. Entretanto – e é aí que aparecem as dificuldades particulares do nome do autor –, a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome do autor com o que ele nomeia não são isomorfas nem funcionam da mesma maneira (Foucault, 2001, p. 272).

Ora, diante disso é preciso redizer que a função-autor é uma função específica da função-sujeito e como essa função é uma posição “vazia” que pode ser ocupada por diferentes sujeitos que convivem no mesmo indivíduo. Aqui entra a concepção de sujeito advindo da psicanálise,

que fala em sujeito *descentrado* ou *clivado*, ou seja, que se pode encontrar em diferentes níveis no mesmo indivíduo. É justamente esse sujeito que não tem o controle “total” sobre o que diz.

Assim, temos um sujeito que pode se mostrar contraditório em um mesmo discurso, o que prova que ele não tem total controle sobre o que diz, o que quer dizer que ele pode pensar de fato algo e dizer outro devido às condições de produção desse discurso, e aí se revela a clivagem desse sujeito. Isso nos permite fazer duas leituras desse sujeito¹⁷:

1. um sujeito que gostaria de estar na ordem do discurso pela atualização do seu dizer em consonância com o discurso da Linguística;
2. um sujeito que precisa estar na ordem do discurso pela corroboração de um discurso que vem na esteira da tradição, portanto, é preciso repetir o dito dessa tradição.

Dada a clivagem do sujeito, o sujeito-autor, e por extensão o SAG, como é próprio do sujeito discursivo, também é um sujeito de contradição. Convivem no mesmo indivíduo diferentes sujeitos que podem se manifestar sem que o indivíduo tenha total controle sobre isso. É o sujeito disperso de que fala Foucault, em citação anterior, que é historicamente constituído de vontades de verdade. Nesse sentido,

[...] um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si [...] (Foucault, 2001, p. 273).

Ora, o dizer de um autor tem um valor de *verdade*, afinal, uma verdade dita por “Celso Cunha”, por exemplo, sobre um fato linguístico ou gramatical é uma verdade que certamente poderá ser reproduzida por outros sem possíveis contestações. Ele é um autor reconhecido como um grande gramático da Língua Portuguesa, uma autoridade sobre as normas da língua, portanto detentor de um *saber* sobre a matéria. Assim, os textos que levam a assinatura de “Celso Cunha” não são um simples dizer do cotidiano. Esse nome não é um simples nome, porque,

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma

¹⁷ Isso será retomado no tópico das análises quando tivermos oportunidade de discutir com mais detalhes e tentaremos comprovar nossa tese: o sujeito-autor-gramático é um sujeito clivado na medida em que se mostra atualizado com o discurso da ciência, mas que ainda está preso à tradição gramatical, por isso, algumas vezes se mostra assujeitado e outras não tão assujeitado ao discurso da gramática tradicional.

palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status* (Foucault, 2001, p. 273-274).

Como afirma Foucault (2001), o nome do autor, assim como o nome próprio, não passa do interior de um discurso ao indivíduo real e exterior que o produziu, mas que ele corre, de qualquer maneira, aos limites dos textos, que ele os recorta, segue suas arestas, manifesta o modo de ser ou, pelo menos, que ele o caracteriza. O nome do autor manifesta a ocorrência de um certo conjunto de discurso e refere-se ao *status* desse discurso no interior de uma sociedade e de uma cultura. O nome do autor, pois, em uma sociedade de discurso, não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser, como afirma o filósofo francês.

Conseqüentemente, se poderia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função-autor, enquanto outros são dela desprovidos. Há diversos textos sem autoria que circulam na sociedade. Sendo assim, “A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2001, p. 274). Por isso, a função-autor

É o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor. Sem dúvida, a esse ser de razão, tenta-se dar um *status* realista: seria, no indivíduo, uma instância “profunda”, um poder “criador”, um “projeto”, o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso (Foucault, 2001, p. 276-277).

Foucault aponta o autor como princípio de limitação dos discursos que circulam na sociedade e faz a seguinte observação: “o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do **autor** limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (Foucault, 2005, p. 29, grifo próprio). Esse princípio de limitação dos discursos da “sociedade de discurso” faz parte dos *jogos* e da *vontade de verdade* que envolvem a relação *saber/poder* que essa sociedade estabeleceu e na qual os sujeitos estão inseridos.

3. O sujeito-autor-gramático: da subjetividade e da clivagem na apresentação

Apenas Cunha (1986), entre os autores-gramáticos que fazem parte do *corpus*, admite textualmente seguir a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)¹⁸, embora todos eles sigam as orientações ali postas, e extrair seus exemplos de escritores contemporâneos, delimitando-os a partir do Romantismo, século XIX, até os autores do Modernismo, século XX, dando preferência a autores consagrados e já falecidos. Enquanto os outros falam em *língua viva*, na língua usada pelos falantes nas várias modalidades e variedades, com exemplos colhidos nos mais diversos tipos de texto, inclusive em jornais, charges, letras de música etc., e não apenas em escritores consagrados, ao tempo em que se criticam as “formas cristalizadas”, “fórmulas desgastadas”, ou seja, aquilo que representa a tradição da GN e que se rejeita no momento.

Passemos às análises dos enunciados:

3. *Esta **Gramática**¹⁹ foi redigida com a finalidade principal de tornar-se um útil instrumento didático em mãos dos alunos [...]. Procuraremos apresentar as características do **português contemporâneo** em sua modalidade culta, isto é, a língua como a têm utilizado os escritores brasileiros e portugueses do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores do século XX. [...] Notar-se-á em toda a obra a preocupação de **descrever, explicar e valorizar os fatos idiomáticos dentro de certos princípios lingüísticos** que, à falta de melhor denominação, chamaríamos **funcionais** (Cunha, 1986, **Apresentação**).*

No enunciado (3), o sujeito-autor fala em *português contemporâneo* provocando o efeito de sentido de *atualidade*, de *coetâneo*, contudo, ao situar historicamente o que ele considera como exemplo de *português contemporâneo*.

4. *[...] procuramos produzir uma gramática que se caracterizasse por uma extrema clareza na apresentação de conceitos, sem, com isso, torná-la maçante. Ao mesmo tempo, os **fatos da língua** são sempre expressos de forma ampla, sendo **relacionados com a experiência lingüística do cotidiano**. [...] presente em **diferentes níveis de fala do português contemporâneo** [...]. Esse farto material lingüístico foi organizado de maneira a fugir às **formas cristalizadas** que **proliferam nos manuais do gênero, fórmulas desgastadas**, nem sempre provenientes de uma **reflexão ou experiência didaticamente comprometida** (Nicola; Infante, 1999, **Apresentação**).*

18 A NGB foi instituída pela Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. A comissão que a elaborou foi constituída, em 1957, pelos Professores Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha, e assessorada pelos Professores Antônio José Chediak, Serafim Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia (Comissão designada na Portaria Ministerial número 152/57).

19 Todos os grifos são nossos para destacar o que há de mais pertinente à nossa análise.

Vemos que essa delimitação, esse recorte, na verdade, será apontado no enunciado (4) como *formas cristalizadas, fórmulas desgastadas* que os sujeitos-autores dizem se proliferar nos manuais do gênero [gramática]. Para estes, *português contemporâneo* corresponde ao que está presente em diferentes níveis de fala.

5. O ensino de Gramática deve ser útil. Essa foi e continua a idéia fundamental do nosso livro: apresentar os conteúdos da disciplina gramatical de forma a que ela possa constituir um poderoso instrumento na utilização diária da **palavra falada e escrita**. O caminho que escolhemos para **tornar significativos os conteúdos gramaticais foi subordinar seu estudo aos textos**. [...] **Textos contemporâneos, produzidos numa forma de língua apropriada a um ensino atualizado e dinâmico** (Infante, 2001, **Apresentação**).

Essa mesma preocupação com o *contemporâneo* também está em (5) quando diz que os conteúdos gramaticais da obra serão subordinados aos estudos de *textos contemporâneos, produzidos numa forma de língua apropriada a um ensino atualizado e dinâmico*.

6. [...] o uso adequado e eficiente da linguagem verbal é cada vez mais necessário. [...] Portanto, ter **domínio da língua faz muita diferença**. Significa estar preparado para interagir com outras pessoas, o que implica ter a possibilidade de influenciar seu modo de agir e pensar e, da mesma forma, também ser influenciado. **Língua** é, pois, **mudança, interação, transformação**.

Durante longo tempo, acreditou-se que falar bem português era falar difícil, isto é, empregar frases de efeito, com estrutura complicada e vocabulário culto. **Hoje** pensa-se de modo diferente: **usar bem o português é o mesmo que saber adequá-lo às diferentes situações sociais de que participamos**. [...] **A língua estudada nesta gramática é a língua portuguesa viva**, isto é, a utilizada em suas variedades oral ou escrita, culta ou coloquial, formal ou informal, **regional ou urbana, etc.** (Cereja; Magalhães, 1999, **Apresentação**).

Em (6), os marcadores temporais *Durante longo tempo*, *Hoje* fazem a oposição e assumem essa delimitação entre passado e presente e o termo *língua portuguesa viva* retoma o discurso presente nos demais enunciados: a negação de um estudo gramatical preso a modelos que não condizem com a realidade linguística da atualidade do *português contemporâneo*.

Esse discurso é um *contradiscurso* que dialoga com o discurso presente em Cunha. Este sofre a crítica de se prender a modelos de uma língua que já não atendem a uma “língua viva”, *língua apropriada*, portanto, já não fazem mais parte dos *jogos de verdade* sobre a língua portuguesa contemporânea. Como vimos, esse é um ponto em comum em todos os discursos: o

estudo gramatical normativo deve retratar fielmente a realidade linguística da língua, deve estar relacionado *com a experiência linguística* do cotidiano. Ou seja, essa língua portuguesa deve ser *a utilizada em suas variedades oral ou escrita, culta ou coloquial, formal ou informal, regional ou urbana, etc.* Com isso, percebemos certa rejeição ao discurso da gramática tradicional que tem nos escritores clássicos, como declara Cunha, os modelos da verdadeira e correta forma da língua portuguesa. Portanto, há uma nova *vontade de verdade* expressa nesses discursos que se opõe à verdade da tradição gramatical que os sujeitos-autores-gramáticos parecem rejeitar na constituição de seus textos.

Um outro aspecto relevante, o ponto precípuo de nossa tese, é o atravessamento da formação discursiva da linguística. Vejamos o texto seguinte:

(3a) *Notar-se-á em toda a obra a preocupação de **descrever, explicar e valorizar os fatos idiomáticos dentro de certos princípios lingüísticos** que, à falta de melhor denominação, chamaríamos **funcionais**.*

No enunciado em (3a), percebemos um SAG que se mostra paradoxal ao admitir que certos fatos da língua não poderão ser explicados simplesmente pelos recursos da GN, daí recorrer a *certos princípios lingüísticos* que são deslocados da formação discursiva da *gramática funcional*.

Nesse mesmo passo, em (4), (5) e (6) esse atravessamento é denunciado por palavras e expressões usadas advindas da ciência da linguagem, como: (4a) *fatos da língua, experiência linguística do cotidiano*; (5a) *palavra falada e escrita*; (6a) *reflexão ou experiência didaticamente comprometidas, saber adequá-lo às diferentes situações sociais de que participamos, variedades oral ou escrita etc.* Isso aponta para um SAG que se revela, ou se diz (subjetiva-se), um autor-gramático que tem um *saber* linguístico que vai além do discurso da tradição gramatical e que se coaduna com o discurso científico. Mais precisamente esses dizeres vêm da formação discursiva da Sociolinguística.

Em (6), encontramos uma definição de língua que bem ilustra esse atravessamento discursivo e o paradoxo em que se encontram os SAG, pois este dizer não está dentro da formação discursiva da GN, pelo contrário, ele vai de encontro à concepção dessa tradição que tem a língua como algo estável e imutável.

(6a) Língua é, pois, mudança, interação, transformação.

Ora, essa definição é uma concepção de ordem linguística que remete aos discursos da Sociolinguística e do Sociointeracionismo.

Considerações finais

Em linhas gerais, podemos dizer que há um atravessamento comum de formações discursivas em todos os textos, inclusive naquele que classificamos como uma GN, que diz se destinar a uma proposta didática, portanto, de ensino e de caráter pedagógico. Todos os SAG se mostram preocupados com a atualização e a utilidade de suas obras como instrumentos de manutenção da língua contemporânea, atual²⁰. Podemos dizer que um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa é que as gramáticas pedagógicas (GP), principalmente, mostram-se atualizadas com os avanços das pesquisas linguísticas e que estão, assim, na ordem do discurso vigente em consonância com o discurso da ciência, ou seja, da Linguística.

Diante das várias e contundentes críticas que a GN sofreu e vem sofrendo por parte dos autores-linguistas, acreditamos que os autores-gramáticos das GP se preocuparam em dar uma roupagem de “modernidade” e atualização em seus trabalhos, a começar pelos títulos e textos de apresentação da obra. Contudo, os sujeitos-autores dessas obras mostram-se contraditórios quando de fato tratam da matéria, pois se revelam presos ainda, e de fato, aos ditames da tradição gramatical. Insistem em manter e seguir certos conceitos, definições e classificações de acordo com uma tradição que se revela incompleta e lacunosa.

Mesmo nos casos em que a Linguística aponta falhas e deturpações conceituais ou metodológicas, elas permanecem nos textos das GP sem qualquer tipo de restrição, porque preferem seguir a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Nesse ponto, em nada difere daquelas que denominamos como GN. Estas, por sua vez, são mais coerentes e “honestas” ao que se propõem. Isso não quer dizer que também não apresentem suas incoerências, falhas e lacunas. O ponto em questão é o fato de as GP atenderem a uma proposta metodológica de ensino/aprendizagem em âmbito escolar, portanto, são “verdades” que se querem servir de modelo a serem seguidos, restringindo-se apenas ao ensino da GN de forma dogmática. Ainda presos ao restrito *certo* ou *errado* que guiam o estabelecimento das regras, normas da língua materna, criticam os autores-linguistas essa visão limitada e por isso propõem uma “gramática plural” e “interativa”, “funcional” que, de fato, atenda ao que deve ser uma gramática de uma língua, pois ela não se limita à *verdade* do certo ou do errado. Há outras “verdades” sobre a língua que a GN ignora ou exclui, que certamente os mais conservadores defendem.

Diante disso, podemos dizer que há, pelo menos, dois discursos presentes no mesmo sujeito (e aqui se poderia falar da clivagem do sujeito, ou seja, o sujeito nunca é uno, depende da posição que ocupa), daí o paradoxo do sujeito, da manifestação de sujeitos discursivos no

20 Para Cunha, a concepção de *contemporânea* não coincide com a dos demais, como pode ser visto no texto da *Apresentação* no enunciado (1). Para ele, contemporâneo é a partir do século XIX; para os outros, somente do século XX à atualidade.

mesmo indivíduo. Percebemos um sujeito que se mostra atualizado com as propostas que advêm das pesquisas linguísticas denunciado na apresentação e um sujeito que ainda se mantém preso à tradição gramatical e resiste, no interior da obra, a essas inovações propostas na abordagem e na metodologia de ensino da língua materna.

Daí cabe-nos a seguinte pergunta: o SAG é um sujeito que vive o conflito de ter consciência de que é preciso mudar, mas está preso, assujeitado à formação ideológica da tradição gramatical, e por isso incorre em contradição, pois entre o que se propõe no texto introdutório e o que de fato apresenta no conteúdo não condizem, ou é um “fingidor” que se apresenta como atualizado pela necessidade do momento histórico-ideológico quando na verdade não é? Diante dessa pergunta, convém fazer a seguinte colocação: “o *poder* da autoridade é obtido, pelo autor, através do *saber*. Enquanto detentor do conhecimento, o autor tem a autoridade para legitimar o seu texto e construir um *efeito de verdade*” (Gregolin *apud* Oliveira, 2005, p. 44).

Expostos os paradoxos dos sujeitos-autores-gramáticos, podemos dizer que eles se revelam sujeitos clivados entre a *vontade de verdade* em ser atualizado com o discurso da ciência da linguagem e em se manter assujeitado ao discurso da tradição gramatical.

Nos discursos gramaticais e linguísticos: sujeitos- autores e vontade de verdade²¹

²¹ Texto apresentado no ENIL (2009).

Palavras iniciais

Este capítulo, que é parte de nossa dissertação de mestrado defendida na UFPB (2009), tem por objetivo discutir, sob os aportes da Análise do Discurso de linha francesa (AD), as categorias *sujeito-autor* e *vontade/jogos de verdade* a partir de uma concepção foucaultiana desses termos. Tais conceitos estão presentes nos textos dos prefácios e apresentações como elementos constitutivos dos/nos discursos da Gramática Normativa (GN) e da Linguística, este representado pela Gramática Descritiva (GD) e pelos Manuais Didáticos de Linguística (MDL), quando esta se refere àquela na abordagem do ensino de língua materna. Nosso olhar estará mais detalhadamente sobre os sujeitos-autores: os *sujeitos-autores-gramáticos* (SAG) e os *sujeitos-autores-linguistas* (SAL)²².

Dois discursos, duas vontades de verdade na seara dos jogos de verdade em torno da língua materna. Entre o discurso da Gramática Normativa (doravante GN) e o discurso da Linguística podem-se perceber confrontos e pontos de vista que ora divergem ora convergem. O discurso da Linguística, quando trata do ensino de língua materna, se constrói em contraponto à GN. Ele se constrói sob o rótulo de um discurso científico, sob a chancela das ciências da linguagem. Já o discurso da GN, argumentam os autores linguistas, estaria baseado em julgo de valor social e preso a uma tradição normativo-gramatical, que estes alegam se encontrar deturpada em sua essência. Os critérios de estabelecimento da norma culta/padrão, portanto, não seguiriam padrões científicos.

Diante disso, pretendemos analisar os discursos da GN e da Linguística tomando como *corpus* os prefácios/apresentações de algumas obras, entre GN e compêndios que abordam a gramática sob a ótica da Linguística, que chamaremos de “manual didático de linguística” (doravante MDL, por falta de um nome mais apropriado até o momento). Entre as GN, faremos a distinção entre “gramáticas normativas tradicionais” (doravante GN) e “gramáticas normativas pedagógicas” (entendemos como pedagógicas aquelas que se destinam à finalidade de ensino e uso em prática escolar, doravante GP) que se apresentam como “modernas”, “contemporâneas” e “práticas”.

Assim, analisaremos esses textos para deslindar os sujeitos-autores, a vontade e os jogos de verdade constituintes dos/nos discursos sobre a língua materna. Esses sujeitos-autores e que verdades eles defendem, acreditamos ser possível encontrar em seus textos explanatórios sobre a obra (apresentações/prefácios), pois é ali que se delinea e se apresenta a proposta do livro. É quando o sujeito-autor se subjetiva e revela as verdades norteadoras de seu trabalho. Nosso objetivo, portanto, é revelar e desvelar que os sujeitos-autores se mostram, ou procuram

22 Noções criadas por mim.

estar, em consonância com as vontades de verdade que a(s) episteme(s) das ciências da linguagem oferecem neste momento historicamente marcado pelos discursos acadêmico-científicos sobre a língua/linguagem e os seus usos e ensino.

O *corpus* de análise foi formado pelas obras de Nicola e Infante, *Gramática contemporânea da língua portuguesa* (1999); Cereja e Magalhães, *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação* (1999); e Infante, *Curso de gramática aplicada aos textos* (2001) – estes são os denominados *sujeitos-autores-gramáticos* (doravante SAG); Azeredo, *Fundamentos de gramática do português* (2004); Perini, *Gramática descritiva do português* (2004); e Macambira, *A estrutura morfo-sintática do português* (1999) – estes figuram entre os que denominamos *sujeitos-autores-linguistas* (doravante SAL) que iremos analisar.

Nosso trabalho está assim dividido: no primeiro tópico, discutimos o papel político-ideológico dos sujeitos-atores, gramáticos e linguistas; no segundo tópico, a vontade e os jogos de verdade que constituem os discursos da GN e da Linguística; no terceiro, fizemos as análises dos textos das apresentações ou prefácios das obras supracitadas.

1. Gramáticos e linguistas: sujeitos-autores e o papel político-ideológico

Segundo Foucault (2005), o autor é um dos elementos de controle e delimitação internos dos discursos, ou de rarefação dos discursos, por isso “[...] a função-autor se constrói às margens do texto, no cruzamento com as instituições e usa regras. Voltado para o exterior, o sujeito-autor se nutre do que ele lhe impõe; voltado para o interior (do discurso), ele trabalha a construção de sua identidade, de seu reconhecimento” (Furlanetto, 2007, p. 5). Tendo em vista que nem todos têm o discurso autorizado, por isso não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar de qualquer forma (Foucault, 2005), assim, em se tratando de normatização da língua, o sujeito que exerce a *função-autor*, dentro desta sociedade de discurso, é o *gramático* (o que prescreve as normas e usos) ou, em se tratando de descrição dessa língua, é o *linguista* (o que descreve os fenômenos e usos linguísticos).

O SAG seria aquele cujo discurso autorizado asseguraria o uso correto da língua padrão/culta, tomada como sinônimo de língua nacional, visto que esse sujeito-autor tem uma especificidade marcada e bem delimitada ideologicamente nesta ordem do discurso. Já o SAL também tem um discurso autorizado, contudo, seu discurso está limitado ao âmbito acadêmico e destinado a um público leitor restrito ao campo das Letras. Os efeitos de seu discurso deveriam ser sentidos nos textos das GN e no discurso do professor não como matéria de ensino, mas como base de reflexão sobre a sua prática no ensino de língua materna.

Tanto gramáticos quanto linguistas são sujeitos de discursos à medida que são *sujeitos-autores*. Seus textos materializam discursos autorizados por uma determinada instituição, em cuja formação discursiva se revela a formação ideológica em que estão inseridos. Os papéis sociais que eles exercem têm um caráter político-ideológico historicamente determinado ou pela tradição normativo-gramatical (no caso dos gramáticos) ou pela ciência da linguagem (no caso dos linguistas).

Diante disso, podemos falar do papel político-ideológico do SAG. Cabe a ele o papel de defensor do puro vernáculo, da língua nacional e de Estado em prol de manter a unidade/uniformidade político-linguística do país. Na esteira da tradição normativo-gramatical e do ponto de vista político-linguístico, é a GN que possibilita essa unidade nacional já que delimita a uniformidade da língua materna e promove a unidade linguística entre seus falantes. Em vista disso, é o SAG quem goza do prestígio político-social de ser reconhecido como *autor(idade)* sobre a língua materna e não o linguista.

Lembremos que, na concepção foucaultiana de sujeito-autor, este não se restringe ao nome próprio de um sujeito, não se está fazendo referência simplesmente ao indivíduo, mas ao *princípio* que ele agrega em torno de seu nome (Foucault, 2005). Em outras palavras, não se trata simplesmente de um nome, mas o que ele representa e a série de implicações que seu nome desperta. É uma autoridade, uma referência dentro dessa formação discursiva. Seu nome congrega “jogos de verdade” em se tratando de língua portuguesa. São “jogos de verdade” que seguem uma tradição de outras “verdades” que remontam a uma memória discursiva para que o seu discurso seja visto como uma “verdade” incontestada. É a vontade de verdade, a que se refere Foucault (2007a), própria dos discursos, que por sua vez está intrinsecamente ligada ao *poder-saber* que institui a “verdade”. No discurso da GN/GP ou do MDL e da GD isso não seria diferente.

O SAG segue uma tradição de determinar a norma linguística baseada no bom uso da língua por autores da literatura de língua portuguesa; já o SAL defende uma gramática descritiva e menos dogmática. Em ambos os casos, defendem uma proposta político-ideológica, independentemente dos argumentos utilizados. Se o primeiro está comprometido com a unidade linguística que se pode alcançar com a uniformidade da língua, defendendo o seu caráter nacional e democrático, o segundo defende o caráter democrático da língua com o respeito à diversidade linguística. Assim, ao contrário do primeiro, este defende o ensino e o respeito das variedades linguísticas próprias de uma língua e não somente o ensino dogmático da dita norma culta/padrão.

Podemos, em linhas gerais, resumir os papéis do SAG e do SAL pelas posições político-ideológicas que ocupam em relação ao trato com a língua materna. Tanto um como outro têm na língua materna seu material de trabalho, porém com abordagens diferenciadas. Aquele

ocupa o papel político-ideológico de defensor da pureza da língua e de sua uniformidade, homogeneidade. Este, o de defensor de uma política linguística menos preconceituosa e mais laica e de que a língua é heterogênea por natureza. O primeiro estaria baseado em julgo de valor, diz o segundo; enquanto ele, o SAL, estaria baseado no discurso da ciência Linguística, portanto, a sua “verdade” teria a seu favor o respaldo da neutralidade científica. Será?

2. A vontade e os jogos de verdade: a GN x a ciência da linguagem

Segundo Foucault (2007a, p. 14), “por ‘verdade’, entende-se um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. O que existe, de fato, é a vontade de verdade que se imbrica nos jogos de verdade. Cada “verdade” procura ser a verdade em seu tempo, em seu momento histórico. Contudo, cada verdade está envolvida em jogos de verdade que se justificam pela vontade de verdade que está relacionada ao poder/saber que a respalda de acordo com a episteme do momento. A concepção que Foucault (2006) tem de verdade, pois, é que não há “a verdade”, mas “jogos de verdade” que ele compreende como um conjunto de regras de produção de verdade e essas regras, por sua vez, estão sujeitas às intervenções histórico-sociais, portanto, mudando as epistemes do momento histórico, mudam-se as verdades.

Em outras palavras, Revel (2005, p. 87) explica que os “jogos de verdade”, na concepção de Foucault, não se referem à descoberta do verdadeiro, mas sim às “[...] regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso”. Para o filósofo francês, isso implica que os jogos de verdade constituem “[...] as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência – que permitem o homem pensar-se [...]” (Revel, 2005, p. 87).

Para Foucault, “a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem” (Revel, 2005, p. 86), pois, assim se refere o filósofo:

Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (Foucault, 2007a, p. 7).

Esses efeitos de verdade estão relacionados às condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e dos modos de subjetivação, os quais são indissociáveis, isto é, os jogos de verdade estão relacionados à objetivação e à subjetivação, o que implica no papel

fundamental do sujeito. Para Foucault (2007a), a verdade está diretamente ligada ao poder, não há verdade fora do poder. Em vista disso,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2007a, p. 12).

Nós temos a vontade de verdade da GN, que tem a seu favor a tradição normativa e a institucionalização política, e a vontade de verdade da GD, baseada na verdade da Linguística, que tem a seu favor a chancela de ser ciência e, portanto, o respaldo de um *poder-saber* institucionalizado pela academia. Nessa quebra de braço, ou melhor, nesses jogos de verdade é que se contrapõem os discursos da GN e da Linguística, posto que as verdades da primeira são contestadas pela segunda em alguns de seus aspectos, seja na abordagem de conteúdos, seja na forma como trata esses conteúdos, seja na visão restrita de língua que a GN passa, seja na forma como se ensina essa gramática etc.

Aqui defendemos que a GN é um mecanismo de controle do uso da língua na sociedade. Ela funciona de forma similar aos mecanismos de controle dos discursos na sociedade de discurso. Ela teria o papel de normatizar, regular e disciplinar esse uso, determinar o que seria permitido ou não no uso padrão dessa língua. Sob a ótica foucaultiana, essa normatização não é nociva, pelo contrário, é até necessária para o bom andamento da sociedade. Contudo, a “verdade” da GN é apontada pelo discurso linguístico como não sendo satisfatória para o momento sócio-histórico atual e, em contrapartida, oferece uma outra “verdade” advinda da ciência, portanto, de caráter científico. A gramática resultante desse estudo científico e “neutro” sobre a língua seria a gramática descritiva (GD), assim definida por Travaglia (2003, p. 32):

[...] é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.

De acordo com a definição acima, não é papel da GD prescrever o uso dessa ou daquela forma linguística, tomada como padrão e de bom uso, em oposição a formas consideradas não-padrão. Porém, Franchi (2006) faz a seguinte advertência sobre essa suposta “neutralidade” e a cientificidade dessa gramática: “A gramática descritiva parece mais neutra, mais científica que

a normativa. Mas as coisas não são necessariamente assim. O ponto de vista normativo pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva pelo menos de dois modos” (Franchi, 2006, p. 22).

Para ele, a gramática descritiva em algum momento vai se deixar *contaminar* pela normativa à medida que for se posicionando sobre as formas linguísticas que devem ou não ser consideradas gramaticais e aceitáveis na língua, assim como pode usar critérios sociais para essa inclusão, o que não a diferenciaria da normativa. O autor, sobre isso, diz ainda:

[...] embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa (Franchi, 2006, p. 23).

O ponto destacado pelo autor faz com que o caráter de neutralidade caia, no mínimo, em desconfiança.

3. E a discussão prossegue... O que dizem os Prefácios? Construindo “a verdade”... denunciando sujeitos...

Faremos, neste tópico, a análise dos textos de apresentação/prefácio das GP e da GD e dos MDL. Esses textos da *Apresentação/Prefácio* julgamos ser reveladores da posição ideológica dos sujeitos-autores gramáticos e linguistas em questão e que verdades, ou antes, vontades de verdade, eles propagam nestes textos introdutórios de suas respectivas obras, o que nos permite ver como se subjetivam.

Vejam os fragmentos (1):

1. [...] procuramos produzir uma gramática que se caracterizasse por uma **extrema clareza na apresentação** de conceitos, sem, com isso, torná-la maçante. Ao mesmo tempo, **os fatos da língua** são sempre expressos de forma ampla, sendo relacionados com a **experiência lingüística do cotidiano**. [...] presente em diferentes níveis de fala do **português contemporâneo** [...] Esse farto material lingüístico foi organizado de maneira a fugir às **formas cristalizadas que proliferam nos manuais do gênero, fórmulas desgastadas, nem sempre provenientes de uma reflexão ou experiência didaticamente comprometidas** (Nicola; Infante, 1999, **Apresentação**).

Os SAG fazem uma crítica a obras do gênero porque ainda adotam como exemplos ilustrativos das “formas cristalizadas”, “fórmulas desgastadas” que os *sujeitos-autores* dizem se proliferar “nos manuais do gênero [gramática]”. Para estes, se posicionando no contraponto desse dizer, “português contemporâneo” corresponde ao que está “presente em diferentes níveis de fala” e na “experiência linguística do cotidiano”. Esse dizer, como já salientamos anteriormente, está atravessado pelo dizer da formação discursiva (FD) da GD e é uma crítica à tradição normativo-gramatical.

Nesse dizer, os SAG parecem querer se colocar fora dessa tradição, o que os aproximaria do dizer da ciência, do discurso científico que “descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes”, conforme definição anterior de Travaglia. São SAG que negam a FD da tradição normativo-gramatical, apesar de estarem dentro dela, e se mostram em consonância com a FD da Linguística ao revelarem que “os fatos da língua” serão “relacionados” “numa abordagem sincrônica”.

Vejamos o texto (2):

2. *O ensino de Gramática deve ser útil. Essa foi e continua a idéia fundamental do nosso livro: apresentar os conteúdos da disciplina gramatical de forma a que ela possa constituir um poderoso instrumento na utilização diária da palavra falada e escrita. O caminho que escolhemos para tornar significativos os conteúdos gramaticais foi subordinar seu estudo aos textos. [...] Textos contemporâneos, produzidos numa forma de língua apropriada a um ensino atualizado e dinâmico (Infante, 2001, Apresentação).*

A preocupação com o “contemporâneo” parece ser recorrente, pois também está em (1), quando o SAG em (2) diz que os conteúdos gramaticais da obra serão subordinados aos estudos de “textos contemporâneos, produzidos numa forma de língua apropriada a um ensino atualizado e dinâmico”. Essa ideia de contemporaneidade é reforçada pelos sintagmas adjetivais – “atualizado”, “dinâmico” – que vêm em seguida como qualificador do sintagma nominal “ensino”. Essa recorrência à atualização dos usos da língua, aliada ao discurso da utilidade da gramática (“útil”, “instrumento na utilização”), revela um SAG menos preso à FD da tradição normativo-gramatical e mais preocupado em estar “atualizado” com o discurso que diz que os “conteúdos gramaticais” devem ser “significativos”. Para isso, devem estar subordinados aos textos. Esse dizer é da linguística aplicada, assim, temos um SAG que se mostra, neste dizer, mais em consonância com esta disciplina do que com a gramática tradicional (GT).

Passemos ao texto (3):

3. [...] **o uso adequado e eficiente da linguagem verbal** é cada vez mais necessário. [...] Portanto, *ter domínio da língua faz muita diferença. Significa estar preparado para interagir com outras pessoas, o que implica ter a possibilidade de influenciar seu modo de agir e pensar e, da mesma forma, também ser influenciado. Língua é, pois, mudança, interação, transformação. Durante longo tempo, acreditou-se que falar bem português era falar difícil, isto é, empregar frases de efeito, com estrutura complicada e vocabulário culto. Hoje pensa-se de modo diferente: usar bem o português é o mesmo que saber adequá-lo às diferentes situações sociais de que participamos. [...]* A língua estudada nesta gramática é **a língua portuguesa viva**, isto é, *a utilizada em suas variedades oral ou escrita, culta ou coloquial, formal ou informal, regional ou urbana, etc.* (Cereja; Magalhães, 1999, **Apresentação**).

Em (3), os marcadores temporais “durante longo tempo”, “hoje” fazem oposição e assumem essa delimitação entre passado e presente e o termo *língua portuguesa viva* retoma o discurso presente nos demais enunciados: a negação de um estudo gramatical preso a modelos que não condizem com a realidade linguística da atualidade do *português contemporâneo*. Em (3a), encontramos uma definição de língua que bem ilustra esse atravessamento discursivo e o paradoxo em que se encontram os SAG, pois este dizer não está dentro da FD da GN; pelo contrário, ele vai de encontro à concepção dessa tradição que tem a língua como algo estável e imutável.

(3a) Língua é, pois, mudança, interação, transformação.

Ora, essa definição é uma concepção de ordem linguística que remete aos discursos da sociolinguística e do sociointeracionismo. Esse discurso é um *contradiscurso* ao discurso da tradição normativo-gramatical. Este sofre a crítica de se prender a modelos de uma língua que já não atendem a uma “língua viva”, *língua apropriada*, portanto, já não fazem mais parte dos jogos de verdade sobre a língua portuguesa contemporânea, pois, como vimos, esse é um ponto em comum em todos os discursos: o estudo gramatical normativo deve retratar fielmente a realidade linguística da língua, deve estar relacionado “com a experiência linguística do cotidiano”, pois essa língua portuguesa deve “ser a utilizada em suas variedades oral ou escrita, culta ou coloquial, formal ou informal, regional ou urbana, etc.” Com isso, percebemos certa rejeição ao discurso da GT que tem nos escritores clássicos, como declara Cunha, os modelos da verdadeira e correta forma da língua portuguesa. Portanto, há uma nova vontade de verdade expressa nesses discursos que se opõe à “verdade” da tradição normativo-gramatical que os SAG parecem rejeitar na constituição de seus textos.

Nesse mesmo passo, em (1), (2) e (3), esse atravessamento é denunciado por palavras e expressões usadas advindas da ciência da linguagem, como: (1) “fatos da língua”, “experiência

linguística do cotidiano”; (2) “palavra falada e escrita”; (3) “reflexão ou experiência didaticamente comprometidas”, “saber adequá-lo às diferentes situações sociais de que participamos”, “variedades oral ou escrita” etc. Isso aponta para um SAG que se revela, ou se diz (subjativa-se), um *autor-gramático* que tem um *saber* linguístico que vai além do discurso da tradição gramatical e que se coaduna com o discurso científico. Mais precisamente esses dizeres vêm da FD da Sociolinguística.

Da mesma forma que procedemos em relação à GN e às GP, faremos com a GD e os MDL: transcreveremos alguns trechos dos textos explanatórios dessas obras. Vejamos o fragmento de texto (4), retirado do *Prefácio* da GD:

4. *A insatisfação com a **qualidade das gramáticas** vem de longe e atinge todos os grupos interessados: lingüistas teóricos, especialistas e professores de português, alunos e simples curiosos. Depois de décadas apontando **os defeitos da tradição gramatical**, cobra-se insistentemente dos pesquisadores a elaboração de **gramáticas mais adequadas**.*

*A presente **Gramática** representa uma **nova proposta**, que espero seja **melhor** do que suas predecessoras. A seguir, farei algumas considerações sobre as condições do ensino gramatical no Brasil, para **situar este livro no contexto em que ele pretende atuar**.*

*[...] onde se justifica uma análise com **base em construções desusadas desde o século XIX**; e assim por diante. Existe um lugar para a gramática no ensino de primeiro e segundo graus [sic], lugar atualmente ocupado por **uma doutrina gramatical que prescinde de toda a lingüística dos últimos setenta anos** – e, na verdade, também de boa parte da **lingüística anterior**. Trata-se da gramática tradicional; ou, melhor dizendo, da versão atual, **seriamente empobrecida**, da velha gramática tradicional (Perini, 2004, **Prefácio**, p. 13-14).*

No fragmento (4), o SAL se subjativa quando faz um julgo de valor em relação à “qualidade das gramáticas” ao dizer que há uma “insatisfação” por parte de todos que fazem uso de gramáticas. Ora, sendo assim, devemos inferir que o seu trabalho vem no sentido de sanar tal insatisfação, já que produzir um manual de gramática também estaria entrando na seara daqueles que escrevem gramáticas e, com certeza, não pretende cair na mesma condição: produzir uma gramática de má qualidade e que gere insatisfação.

Em seu dizer, não há negação da gramática, pois diz ele que “existe um lugar para a gramática [qual?]”, mas não para aquela “doutrina gramatical que prescinde de toda a lingüística dos últimos setenta anos”, ou seja, como ressalta o sujeito-autor, “da versão atual, *seriamente*

empobrecida, da velha gramática tradicional". Sendo assim, o SAL apresenta a "sua" Gramática (grafada em maiúscula) como uma "nova proposta" que possa vir a substituir, de certo, as que aí estão, com "os defeitos da tradição" e que se baseia "em construções desusadas desde o século XIX". Esta "Gramática" que ora ele apresenta, certamente, é "mais adequada" que as GN/GT porque foi elaborada por um "pesquisador", um sujeito da ciência. Ora, percebemos aqui nesse dizer o diálogo com os textos dos SAG das GP anteriormente analisados. A rejeição às "formas cristalizadas", às "fórmulas desgastadas" a que se prende a tradição normativo-gramatical está neste discurso, ao tempo em que se caracteriza como um contradiscurso às "construções desusadas" do "século XIX".

Além disso, esse discurso revela um SAL cujo dizer não é o da neutralidade do discurso científico, *a-ideológico*. Quando diz que sua obra "representa uma *nova proposta*", certamente não diz sem uma "intenção", mas, pelo contrário, pretende que ela ocupe o lugar que ele diz existir para a gramática em lugar da "*velha gramática tradicional*". Não é *a-ideológico*, com certeza, o jogo de oposição que se dá entre as palavras "nova" e "velha" e o efeito de sentido aí provocado: substituir a velha proposta, que já não atende mais as necessidades do momento histórico-ideológico, pela nova (um novo paradigma com bases científicas). Portanto, quando diz "situar este livro no contexto em que ele *pretende atuar*" remete, mais uma vez, ao dizer de Franchi (2006, p. 22) e o corrobora: "a gramática descritiva parece mais neutra, mais científica que a normativa. Mas as coisas não são necessariamente assim. O ponto de vista normativo pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva [...]" e esta, por sua vez, "na prática escolar" pode incorporar "a gramática descritiva" e se transformar "em um instrumento para as prescrições da gramática normativa" (*idem*, p. 23).

Vamos ao texto (5):

5. [...] **nossos discursos veiculam sentidos** que elaboramos durante o processo de *falar-escrever e ouvir-ler*. [...] **Conhecê-los para fins interativos** é um requisito da vida em sociedade, mas descobrir e *explicitar como são e a que leis estão sujeitos em seu funcionamento* é tarefa adicional [...]. Uma parte desses *mecanismos e procedimentos* recebe o nome de **gramática**, tanto na aceção de **conhecimento intuitivo e prático da língua** que qualquer usuário possui, quanto na aceção de **descrição formal** desse conhecimento. [...] Ao estudarmos uma língua com o objetivo de **explicitar sua gramática** na segunda aceção acima, baseamo-nos necessariamente em um **modelo teórico**, o qual constitui, na verdade, uma hipótese sobre como essa língua se organiza estruturalmente para tornar possíveis a expressão e a compreensão de sentidos. Nenhum **modelo pode ser rígido**, mas sempre precisa ser concebido como uma **forma homogênea e coerente**. [...] (Azeredo, 2004, **Apresentação**, p. 11-12).

O enunciado (5) de imediato nos chama a atenção pelo diálogo que trava com o texto (3) *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, de Cereja e Magalhães, ou pelo menos com a proposta desta obra. Aqui também se fala em “interação” (“*para fins interativos*”), em sentido, pois o sujeito-autor diz que “nossos discursos veiculam *sentidos*” à medida que interagimos em atos de comunicação e interlocução e esses sentidos devem ser conhecidos “para fins *interativos*”, ou seja, nós interagimos por meio de textos, seja oral ou escrito, que veiculam discursos e discursos são constituídos de sentidos (semântica). Assim, dizer que no discurso do SAL também há o atravessamento da FD do sociointeracionismo, como está presente no discurso dos referidos SAG, é corroborar a aproximação entre as FD que norteiam as duas obras, na medida em que ambas parecem direcionar seus dizeres para a relação linguagem e sociedade. A ênfase é no “estudo da linguagem” e não na língua. Isso desloca o foco da abordagem, porém o sujeito-autor não deixa de ressaltar que “sentidos” e “funcionamentos” são mecanismos que estão ligados à gramática, que ele define como “conhecimento intuitivo e prático da língua” e “descrição formal”, e esta última deve estar respaldada por um “modelo teórico”, mas, como diz o autor, “nenhum modelo pode ser rígido”. Assim, esta obra, construída sobre os alicerces da Linguística, no seu dizer não nega o ensino de gramática, contudo, o SAL não determina com um sintagma adjetival a que tipo de gramática ele se refere, mas pelos termos empregados no texto, como “descrição formal”, “explicitar sua *gramática*”, “modelo teórico”, “modelo descritivo”, denunciam a que FD ele se refere: a gramática descritiva. Analisemos o texto (6):

6. Não se trata de abolir a gramática tradicional, que tantos e tão bons serviços prestou e vem prestando ao estudo e ao ensino de línguas, nacionais ou estrangeiras. O que cumpre e urge é favorecê-la com as conquistas da lingüística moderna, que já são inúmeras e se alargam a cada passo. Não é mais possível ensinar pela boca de Apolônio Díscolo, que viveu e gramaticou no segundo século da era cristã. O termo gramatiquice testemunha penosamente o descrédito que invadiu a esfera dos estudos gramaticais, e adverte-nos que se deve mudar, conservando-se o que esteja certo e alterando-se o que for errado (Macambira, 1999, *Introdução*).

Ao contrário do que ocorreu nos textos anteriores, a posição do SAL, em (6), é de reconhecimento da importância da GT, “que tantos e tão bons serviços prestou e vem prestando ao estudo e ao ensino de línguas”. Apesar desse reconhecimento, o SAL não deixa de anotar a necessidade de ela ser favorecida “com as conquistas da lingüística moderna”. Essa ressalva implica dizer que de fato a GN/GT precisa do respaldo do saber/poder da Linguística; se isso é necessário, é porque o SAL também reconhece que a GN/GT apresenta problemas e esses problemas a levaram ao “descrédito”, assim, caberia à Linguística “favorecê-la” com o

seu saber e não “abolir a gramática tradicional”. No discurso deste SAL, há uma vontade de verdade que o faz reivindicar que a Linguística cumpra o seu papel social de ciência: que as suas “conquistas” sejam revertidas em benefício dos estudos e ensino da gramática normativo-tradicional. Porém, ele não deixa de fazer também sua crítica ao ensino de formas arcaicas tomadas como modelo e à “gramatiquice”.

Palavras finais... Por enquanto...

À guisa de conclusão, podemos dizer que as GP buscam, a partir de suas palavras introdutórias, mostrar-se atualizadas com os avanços das pesquisas linguísticas e que estão, assim, na ordem do discurso vigente em consonância com o discurso da ciência Linguística. Diante das várias e contundentes críticas que a GN sofreu e vem sofrendo por parte dos autores-linguistas, acreditamos que os autores-gramáticos das GP se preocuparam em dar uma roupagem de “modernidade” e atualização em seus trabalhos a partir da sua subjetivação nos textos introdutórios.

Diante disso, podemos dizer que há, pelo menos, dois sujeitos presentes nestes discursos (e aqui se poderia falar da clivagem do sujeito, ou seja, o sujeito nunca é uno, depende da posição que ocupa), daí o paradoxo do sujeito, da manifestação de sujeitos discursivos clivados no mesmo sujeito. Percebemos um sujeito que se mostra atualizado com as propostas que advêm das pesquisas linguísticas denunciado nos prefácios/apresentações e um sujeito que ainda se mantém preso à tradição normativo-gramatical e resiste, no interior da obra, a essas inovações propostas na abordagem e na metodologia de ensino da língua materna.

Em resumo, os discursos dos SAL, seja na GD seja nos MDL, não se distanciam daquilo que pretendem as GN/GP em seus dizeres (discursos) na apresentação/prefácio. São dizeres muito próximos. Em outras palavras, a vontade de verdade dos sujeitos-autores, gramáticos ou linguistas, são praticamente a mesma. Um ponto comum a todos é o foco de ensino. Essa vontade de verdade constituiu todos os discursos, de todos os sujeitos-autores. Convém, em vista disso, fazer a seguinte colocação: “O *poder* da autoridade é obtido, pelo autor, através do *saber*. Enquanto detentor do conhecimento, o autor tem a autoridade para legitimar o seu texto e construir um *efeito de verdade*” (Gregolin *apud* Oliveira, 2005, p. 44, grifo da autora). Assim, nesses jogos de verdade, Foucault (2007b) nos diz que a própria verdade é poder e por isso estaria vinculada ao poder da verdade das formas hegemônicas.

Língua, discurso e poder: variedades linguísticas e gramática normativa²³

²³ Texto apresentado no SINALGE (2007).

Introdução

O discurso da Gramática Normativa (doravante GN) é uníssono em dizer que há uma verdadeira e correta língua e que qualquer outra forma diferente dela é errada e, portanto, deve ser corrigida da fala do usuário, principalmente se ele pertencer às classes desfavorecidas, estabelecendo, assim, a relação nível de linguagem x classe social num exercício de poder desse discurso. O discurso da GN não reconhece na fala desse usuário uma variedade tão legítima quanto a variedade padrão. Pelo contrário, de posse de seu discurso de verdade absoluta, o faz acreditar que a sua fala, de fato, tem defeitos a serem corrigidos, infringe as normas gramaticais, por isso, ele não tem “voz” nem “vez” na sociedade letrada.

Esse processo de negação da existência das variedades linguísticas por parte da GN se dá quando ao impor a dita norma padrão como a língua única e absoluta, ou seja, a forma única a ser seguida, não permite que se reflita a respeito de outras possibilidades linguísticas existentes. É o discurso do absoluto, como se em matéria de língua as regras fossem absolutas, imutáveis. Segundo Mollica (2004, p. 10), “A variação lingüística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas alternativas denominadas variantes.” A variação linguística, ainda nas palavras de Mollica, é consequência da dinamicidade linguística que é inerente e motivada por fatores estruturais e sociais.

1. Variação linguística e formação ideológica da GN

Dentro da formação ideológica do discurso do absolutismo linguístico da GN não cabe a discussão das/sobre as variedades linguísticas. Como o discurso é um dos aspectos materiais de ideologia, diz Brandão (2004, p. 47): “[...] pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao gênero ideológico.” Daí, a formação ideológica, portanto, que o norteia, não admite que possa existir duas ou mais formas coexistentes e aceitáveis num mesmo universo linguístico.

Contrário a esse discurso de homogeneização da língua, Camacho (2004, p. 55) assevera que “a diversidade lingüística é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas lingüísticos [...]”. Portanto, nas palavras do referido autor, uma das propriedades mais marcantes e significativas das línguas naturais humanas é a variação. Contudo, a GN parece ignorar esse fato ou quando o leva em conta é para estabelecer o que deve ou não fazer parte da norma culta, que passa pelo crivo do certo ou errado. Essa posição da GN, de ditadora de normas, de porta-voz da classe dominante, a torna reflexo da sociedade e da formação social a que serve.

A língua é um processo cultural e também um instrumento social do poder concretizado no poder do discurso que a GN exerce sobre os falantes. Como instrumento, o discurso que

a legítima é o discurso do poder, que a detém como forma de opressão à fala das classes desfavorecidas. O discurso ideológico da língua correta e pura é o que predomina como forma de manutenção dessa opressão. Ou seja, é o discurso do poder que norteia os ditames da GN que, por sua vez, impõe o seu poder de discurso opressor.

Perpassa o discurso da GN o político e o ideológico (“Essa organização de posições políticas e ideológicas é que constitui as formações ideológicas [...]” (Brandão, 2004, p. 47)) porque ele representa o discurso do poder que desqualifica o discurso das classes menos favorecidas. Afinal, diz Brandão, as formações ideológicas governam os discursos. A eterna luta de classes que faz da língua, também, campo de disputa ideológica, pois “uma única língua produz discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam *um mesmo sistema lingüístico*” (Barros, 2003, p. 8). A língua, porém, em toda e qualquer sociedade complexa apresenta variações, as quais são chamadas *variações linguísticas*, que podem provocar uma mudança linguística.

Toda mudança é o resultado de algum processo de variação, em que ainda coexistem a substituta e a substituída, embora o inverso não seja verdadeiro, isto é, nem todo processo de variação resulta necessariamente numa mudança diacrônica, caso em que a variação é estável e funciona como indicador de diferenças sociais (Camacho, 2004, p. 56).

Contudo, a formação discursiva que perpassa a GN nega essa realidade, pois propaga a falácia de que a língua é uniforme. O discurso da homogeneidade linguística, portanto, diz que há uma unidade e essa unidade, é claro, é representada pela variedade da camada social privilegiada, aquela que está no topo das classes sociais e do poder.

Diante desse fato, é inegável a relação posição na pirâmide social e língua de prestígio, ou melhor, variedade de prestígio. A variedade linguística escolhida como modelo a ser seguido, é óbvio, só poderia ser a da classe dominante. Afinal, a classe política, econômica e social desfavorecida não poderia ter a sua variedade de língua como modelo a ser seguido e, por conseguinte, passar a ser a variedade padrão. Com muita propriedade, Camacho (2004, p. 59) afirma que

É óbvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc. O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestígio controlam o poder político das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores da autoridade de vincular a língua à variedade que empregam.

O que subjaz a essa formação discursiva, posto que ela não é um espaço estrutural fechado, já que ela é constitutivamente invadida por elementos provenientes de outros lugares, de outras formações discursivas (Pêcheux *apud* Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 297), é fruto de uma formação ideológica que vem intrínseca ao discurso do poder que diz que somente os letrados é que possuem o domínio da língua correta. O poder do discurso não é para todos, portanto. E como os falantes das classes sociais desfavorecidas não têm acesso a esse letramento²⁴, logo não têm domínio da língua e, por isso, falam errado. E nisso acredita-se de forma alienada e acrítica, inclusive por aqueles que trabalham com o ensino de língua e tem na GN sua “bíblia” e se tornam, fatalmente, porta-vozes desse discurso excludente, porque se tornam assujeitados da ideologia dominante.

2. Condições sociais e linguísticas e a formação discursiva da GN

Como propunha Pêcheux (*apud* Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 241), "[...] toda 'formação social', caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica a existência de posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismos [...]".

As formações ideológicas, que também se manifestam na língua, podem assumir características de dominação ou de aliança, conforme destaca Pêcheux (1997). Essas formações englobam uma ou mais configurações discursivas interconectadas, as quais estabelecem o que é passível de ser expresso e o que deve ser dito a partir de uma determinada posição em um contexto específico. É exatamente essa função desempenhada pela Gramática Normativa: definir tanto o que é dito quanto o que pode ser dito no âmbito da língua²⁵.

O discurso da Gramática Normativa, dentro de uma formação discursiva que atende a uma ideologia do poder, de uma sociedade de classes, em que há classe dominante e classes dominadas, demonstra um preconceito linguístico que, em última análise, revela um preconceito social quando relaciona nível social com nível de fala. Ao fazer isso, impõe uma variedade linguística, a da classe dominante, eleita como padrão e que deve ser seguida por todos, num ato de negação e exclusão da existência de outras variedades tão válidas quanto aquela, mas que por uma questão meramente social, política e econômica são desprestigiadas. Ao negar as variedades, a GN nega a fala das classes menos favorecidas, negando, assim, o

24 Uso aqui letramento não no sentido estabelecido por Magda Soares, mas no sentido mais elementar de alfabetização. Sobre este assunto, remeto a Magda Soares. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.; Magda Soares. **Letramento**: um tema em três gêneros. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.; Leda Verdian Tfouni. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

25 É importante destacar que o silenciamento, isto é, aquilo que é vedado de ser expresso, constitui um elemento essencial na formação ideológica, evidenciando as relações de poder e os tabus existentes em uma sociedade específica.

acesso aos discursos político-econômico-sociais. Implicando também a negação da historicidade da língua e do sujeito, o discurso normativista se impõe como absoluto. É um discurso de poder que serve a um poder sobre os discursos. Para Foucault (*apud* Brandão, 2004, p. 37), “O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de algum direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder.”

Para Bagno (2004, p. 42, grifo do autor),

[em relação à língua, a idéia de certo ou errado] se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística, mas *social e política* – as pessoas que [cometem erro] pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que eles falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola.

Caberá à Sociolinguística subsidiar a nossa fala no trato com a variação linguística e também na abordagem sobre o preconceito linguístico. Dentro dessa proposta, citamos Mollica (2004, p. 9-10) quando ela se reporta ao objeto de estudo desse ramo da ciência da linguagem:

A Sociolingüística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais.

Quanto à Linguística Histórica, recorreremos a ela para explicar determinados fenômenos que se fizeram presentes em todo o processo de formação da língua portuguesa e que alguns deles ainda perduram, mas que a GN os toma dentro do rótulo já estabelecido pelos sujeitos-autores-gramáticos dos ditos “vícios de linguagem”. Afinal, “A Lingüística Histórica estuda os processos de mudança das línguas no tempo” (Gabas Jr., 2004, p. 77) porque “Toda língua falada no mundo está em constante processo de mudança” (*id.*, p. 81). Mudança e variação linguísticas estão indissociavelmente ligadas.

Já à Análise do Discurso caberá o papel precípuo neste texto: analisar o discurso, a linguagem usada pela GN no intuito de captar e evidenciar a formação ideológica e discursiva que está intrinsecamente ligada ao discurso do poder que a faz negar a variação linguística. Ao fazer isso, cremos que o que está em jogo aqui seja o controle do Estado de poder sobre o discurso das classes minoritárias, na medida em que ao taxar as variedades linguísticas usadas por elas de erradas, por meio da GN, desautoriza o(s) discurso(s) por elas produzido(s). Diante disso, é oportuno citar Foucault (2005, p. 36-37):

Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os casos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a ele.

Entrelacemos às palavras de Foucault as de Gnerre (1998, p. 12, grifo do autor), posto que sejam discursos que dialogam (se olharmos também pelo dialogismo de Bakhtin) entre si, quando ele afirma que:

O pensamento lingüístico grego apontou o caminho da *elaboração ideológica da legitimação de uma variedade lingüística de prestígio*. Desde o “legislador” platônico que impõe e escolhe os nomes apropriados dos objetos, até chegar à tradição gramatical divulgada, estruturada talvez na época alexandrina, a elaboração da ideologia e da reflexão relativas à linguagem foi constante.

Essa tradição se mantém até hoje: a imposição de uma variedade sobre as demais a ponto de negá-las sustentada em um poder de “controle dos discursos” (Foucault, 2005) que é outorgado aos autores, na perspectiva foucaultiana, representados pelos gramáticos e pelos literatos, afinal, “a língua dos gramáticos [os autores] é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade” (Gnerre, 1998, p. 15). Dentro dessa perspectiva, é que afirma Brandão (2004, p. 37) fazendo uma referência ao pensamento de Foucault: “a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder.” E a GN tem esse papel controlador dos discursos em prol da manutenção do poder.

Buscamos, assim, na Análise do Discurso as ferramentas necessárias para penetrar no discurso das gramáticas porque “o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (Brandão, 2004, p. 46). Além disso, “[...] a análise do discurso vai além da dimensão da palavra ou da frase e se preocupa com a organização global do texto; examina as relações entre a enunciação e o discurso enunciado e entre o discurso enunciado e os fatores sócio-históricos que o constroem” (Barros, 2003, p. 187).

Afinal, buscamos dentro da organização linguística e discursiva do texto representativo da GN as relações com a sociedade e a história, haja vista que todo texto se organiza e produz sentidos, como um objeto de significação, e também se constrói na relação com os demais objetos culturais, pois está inserido em uma sociedade, em um dado momento histórico e

é determinado por formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação, o que implica dizer que é definido por uma organização linguístico-discursiva e pelas determinações sócio-históricas (Barros, 2003). Em outras palavras, as “condições de produção” subjacentes aos discursos das gramáticas.

Considerações finais

Para finalizar, é pertinente afirmar que a língua não deve ser restrita à Gramática Normativa; em segundo lugar, as diversas variedades linguísticas não podem ser desconsideradas; em terceiro lugar, a variedade culta representa apenas uma dentre várias outras, embora tenha sido elevada à condição de prestígio por razões que transcendem critérios exclusivamente linguísticos. Por último, a concepção equivocada da Gramática Normativa, limitada à dicotomia entre o certo e o errado – e, por conseguinte, incompleta e falha – é fruto de um preconceito linguístico que se origina de um preconceito social subjacente.

O objetivo deste estudo não era ambicioso, mas consistia em suscitar uma reflexão sobre este aspecto da Gramática Normativa, que se configura como uma manifestação das distinções sociais também refletidas na língua. Existem duas línguas distintas: uma associada à classe dominante, considerada correta, perfeita e virtuosa, servindo como modelo a ser seguido; e outra pertencente à classe dominada, vista como errada, imperfeita e viciosa, passível de correção. Assim sendo, torna-se necessário eliminar todos os “vícios” para alcançar as “virtudes” da língua e obter aceitação pela sociedade que define as normas do certo e do errado. Este paradigma ideológico da Gramática Normativa se reproduz no ensino da língua materna. Na verdade, trata-se de um discurso de dominação das classes sociais e imposição ideológica cuja ferramenta primordial é a própria língua, responsável por disseminar tal narrativa.

Para concluir, tomemos emprestada a voz de Foucault (2005, p. 43/44):

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Nenhum discurso, portanto, é desprovido de ideologia (ou de vontade de verdade, em termos foucaultianos) e o discurso da GN não poderia ser diferente. Ele traz a marca do poder sobre os

discursos porque é o legitimado institucionalmente. Nega, portanto, porque é de sua natureza, por meio de um processo de silenciamento e apagamento, outros discursos que se contraponham, ou que possam vir a se contrapor, para que seu *poder* não seja posto em risco ou ameaçado.

No discurso do sujeito-
professor de língua
materna: identidade,
poder e verdade²⁶

Palavras iniciais

É notório que o mundo moderno, com o advento da tecnologia da informática e da internet, sofreu mudanças radicais em praticamente todos os setores em que o ser humano atua ou com o qual convive. Seu modo de vida foi radicalmente influenciado e certos hábitos foram modificados ou adaptados para se adequar aos novos tempos. Fronteiras foram quebradas e a crise de identidade cultural estabelecida. Muitos dos paradigmas e verdades são postos em questão.

Contudo, no que diz respeito à língua, ou melhor, ao ensino da língua, parece-nos que nada mudou. Pouco ou quase nada mudou em relação ao que “ensinar” e como ensinar, porque e para que “ensinar” a língua materna. Em nada conteúdo e metodologias de ensino mudaram, mesmo com toda a “revolução” da tecnologia educacional e o advento da informática e da internet e todo o assolamento consequente da globalização. Os professores de língua materna, em sua maioria, continuam a perpetrar as mesmas aulas de língua que tiveram quando eram alunos.

A identidade criada em tais momentos aliada a uma “verdade” que dá poder é insistentemente mantida e recriada em face de outras “verdades” que estariam mais coetâneas com o momento, independente da denominação dada: seja pós-modernidade ou modernidade líquida, como prefere Bauman. Porém, é verdade que a discussão sobre identidade nunca esteve tanto em alta. É justamente neste momento de grande instabilidade sobre determinados conceitos como fronteira, nacionalidade, globalização e identidade que o ensino de língua se mantém em sala de aula praticamente inabalável em forma de *ser* e de *estar* na prática docente.

Este capítulo se propõe a discutir e refletir sobre a manutenção de identidade, poder e verdade no discurso do sujeito-professor de língua materna, com base num discurso de domínio da gramática normativa.

Tal discurso é um contradiscurso, ou antes um discurso de resistência, às novas verdades sobre a língua materna e o seu ensino suscitadas pela ciência da linguagem, a Linguística. Para isso, fez-se uso de enunciados colhidos em falas de professores de língua materna e alunos dos cursos de Letras e analisados sob os aportes da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, cujos resultados parciais mostraram uma necessidade de manutenção do *status quo*, que faz com que aquele que domina as regras da gramática normativa assuma um lugar de destaque.

Este capítulo se propõe a discutir e refletir a manutenção de identidade, poder e verdade no discurso do sujeito-professor de língua materna, com base num discurso de domínio da gramática normativa. Tal discurso é um contra-discurso, ou antes um discurso de resistência, às

novas verdades sobre a língua materna e o seu ensino suscitadas pela ciência da linguagem, a Linguística. Para isso, fez-se uso de enunciados colhidos em falas de professores de língua materna (língua portuguesa) e alunos de um curso de Letras e analisados sob os aportes da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, cujos resultados parciais mostraram uma necessidade de manutenção do *status quo*, que faz com que aquele que domina as regras da gramática normativa assuma um lugar de destaque.

1. O sujeito-professor de língua materna: manutenção de um discurso na esteira de uma identidade tradicional

Numa perspectiva foucaultiana sobre a educação, é possível dizer que a relação saber-poder é a mesma de tempos anteriores quando a Linguística ainda não se fazia presente no meio acadêmico e não se difundia como a Ciência da Linguagem por excelência, pondo em xeque e na ordem do dia a discussão sobre o ensino de língua materna. Passado algum tempo, ou mais precisamente em torno de cinco décadas, a realidade do ensino de língua materna muito pouco mudou apesar de todos os trabalhos de pesquisa. Ainda se pratica um ensino baseado na conservação e preservação do bom vernáculo contra as más influências do linguajar deturpado e corrompido dos analfabetos, dos jovens ou dos estrangeirismos que assolam a língua pátria. É papel do professor de língua materna não permitir que a língua nacional seja aviltada em nome da identidade nacional, afinal, a língua é um símbolo dessa identidade que deve ser mantida a qualquer custo. A língua nessa perspectiva é, seguramente, parte da identidade de um povo, de uma nação, principalmente nestes tempos em que tal conceito está sendo posto em questão.

Para assegurar isso, o discurso do professor de língua materna ainda se mantém dentro de uma perspectiva de preservação e de conservação de sua identidade enquanto conhecedor da gramática da língua; de seu poder sobre os muitos desconhecedores desse saber em relação à língua; e dessa verdade que só ele detém. Admitir ao alunato que o conhecimento que ele detém sobre a língua é tão válido quanto o conhecimento que ele (o professor) detém tem o mesmo valor linguístico é admitir que ambos estão no mesmo nível de conhecimento, assim, não haveria diferença entre o mestre e os alunos.

Portanto, que conhecimentos seriam passados aos discípulos se ambos estivessem no mesmo patamar linguístico?

Dentro desta perspectiva, nenhum. Por isso é importante manter o *status quo* desse ensino, qual seja, ensinar aquilo que é o mais complexo em toda e qualquer língua, a estrutura de sua

gramática e não o uso dessa gramática, de sua funcionalidade. É um ensino metalinguístico sem qualquer contextualização. É um ensino, em níveis fundamental e médio, voltado para a “formação” de futuros professores de língua materna, ou seja, é o tipo de ensino que se deve dar no nível superior (guardadas as devidas proporções) a estudantes de Letras. Contudo, mesmo no ensino superior, ainda há alguma distorção no modo como se ensina nas disciplinas que se destinam aos conteúdos de caráter gramatical.

Em geral, as abordagens são ainda na linha do que se ver nos níveis anteriores. Aqui deveria haver uma retomada de tais conteúdos sob a ótica da Linguística para se refletir sobre a língua que é o papel da ciência da linguagem, contudo, nem sempre se observa isso efetivamente. Há também no nível superior um discurso em que ecoa o conservadorismo. Um discurso de poder e verdade que revela um professor conservador e mantenedor de uma identidade semelhante àqueles que atuam nos níveis predecessores. Na verdade, não é de se espantar, se levarmos em conta que estes formam aqueles; é de se esperar que os professores que atuam nos níveis fundamental e médio reproduzam práticas ideologicamente marcadas e absorvidas dos professores de nível superior como num ciclo.

Ora, todo discurso é ideologicamente marcado e identitário de determinados grupos sociais, que pode ser chamado também de *formação discursiva*. No discurso do professor de língua materna estão presentes outras formações discursivas como o discurso da educação, o discurso da pedagogia e da psicologia, além do discurso da gramática, e todos eles são marcados ideológica e historicamente. O discurso da educação passa pela disciplina dos corpos, à qual se refere Foucault, no âmbito da escola, e da atualização com os avanços da tecnologia educacional e da formação continuada. O discurso da pedagogia exige uma postura do professor que esteja atualizado com o discurso da psicologia sobre desenvolvimento e teorias de aprendizagem.

O discurso da gramática, por sua vez, remete ao conhecimento específico que o professor deve dominar, contudo, não deveria ser tão somente este saber que o profissional da língua materna deveria dominar. Afinal, a língua é muito mais que a gramática normativa e não pode ficar o seu ensino restrito somente a este ponto. Há muito mais neste complexo universo que envolve a língua. Sobre isso, a Linguística vem assinalando já há algum tempo, em torno de cinco décadas pelo menos, no Brasil, mas a resistência em aceitar e adotar os preceitos da ciência da linguagem ainda é muito forte.

No entanto, devemos observar que com o advento dos PCN de Língua Portuguesa e de tudo que se seguiu a eles até chegar à BNCC-Linguagens e suas tecnologias houve mudanças significativas porque as bases teóricas que fundamentaram esses documentos foram colhidas nas ciências da linguagem, especialmente nas disciplinas da Linguística.

Nesse ponto nos chama a atenção o fato de mesmo os egressos das faculdades de Letras nestas quatro décadas, em prática docente, poucos (arriscamos dizer mesmo sem um dado estatístico preciso, mas dados empíricos de nossa prática docente) têm uma prática docente de ensino de língua materna diferente das práticas de professores que não tiveram uma formação acadêmica que perpassou as disciplinas linguísticas. Era de se esperar que uma mudança significativa se operasse, contudo isso não é visto. Os professores que tiveram uma formação linguística continuam a manter a identidade de que professor de língua portuguesa bom é aquele que sabe, conhece de cor e salteado “todas” as regras da GN e, principalmente, as exceções, posto que estas é que “pegam” nas provas e concursos, portanto, é isso que deve ser ensinado para que o aluno tenha uma chance de vencer na vida. Coisas como essas compõem o discurso do sujeito-professor para justificar o que ele ensina e como ele ensina. Afinal, seu discurso denota uma “verdade” e um “poder” que é respaldado pela instituição escola e que tem como fonte desse saber que ele detém a Gramática Normativa, que representa o (ou antes é o próprio) discurso da autoridade em se tratando de normas da língua. Ou seja, o sujeito-professor é um mero repetidor do que consta nos livros didáticos que transcrevem o que consta nas gramáticas normativas.

Na manutenção dessa identidade criada para o professor de língua materna, vale citar algumas passagens curiosas ouvidas de professores e alunos (enquanto estudantes e como professores), nas escolas e na academia. Frases como “não gosto de literatura, prefiro português”, “detesto ensinar redação, prefiro gramática”, “importante em português é ensinar as classes gramaticais, a ler e escrever corretamente”, “quando eu me formar, só vou ensinar gramática”, “Linguística é coisa de professor preguiçoso que não quer estudar a gramática”, “graças à Linguística, todo mundo agora vai escrever errado e não pode corrigir”, “não sei pra que serve Linguística”, “a gente estuda Linguística aqui na universidade, tanta teoria bonita, mas quando chega lá fora vai ensinar gramática normativa mesmo” é que ratificam o ensino tradicional, “gramatiquero” da língua materna. Afinal, esse tipo de ensino dá a quem ensina uma identidade associada a saber-poder e que é reconhecida na/pela sociedade de consumo que ora se apresenta, pois estamos vivendo também a sociedade de controle, na perspectiva deleuzeana.

Internet, sociedade de controle e de consumo, globalização, crise identitária na docência e na educação, falta de preparo técnico-profissional dos professores, enfim, uma série de fatores que vêm assolando e desestruturando tudo aquilo que se tinha como sólido e inabalável. Nas palavras de Bauman (2007, 2001), estamos vivendo a “modernidade líquida”, estamos em “tempos líquidos”, até o amor é líquido etc. que se opõem à estrutura, à solidez de outrora. Estamos vivendo o tempo das incertezas e das dúvidas, da quebra das estruturas, do desconstruir e do questionar as instituições e as verdades absolutas. De indagar se a globalização vai pôr,

enfim, as fronteiras territoriais e identitárias abaixo; se a internet está nos obrigando ou nos impulsionando a contrair, a absorver a cultura do outro em detrimento da nossa. Esses aspectos estão presentes em Deleuze, Hall, Santos e Bauman que colocam na ordem do dia para se refletir o momento, o aqui e agora (*hic et nunc*).

Todas essas questões deveriam ser discutidas, pois elas implicam um novo perfil da clientela que chega à escola. Essa nova clientela já domina as novas tecnologias, a internet, a informática, o computador na palma da mão: o telefone celular etc., enquanto os professores se dizem avessos a eles. Ora, os alunos se mostram mais atualizados e em consonância com tais avanços; mesmo aqueles que provêm de baixa renda têm acesso à internet por meio de aparelhos celulares e navegam nessa rede de forma eficiente, apesar de não ter uma máquina em casa.

Há uma nova identidade sendo aí construída em contraste com os alunos de outrora, cuja forma de acesso ao conhecimento e à informação, de fato, se dava, de modo mais intenso, por meio dos livros e esse acesso era privilégio de poucos. O tempo para leitura era outro. Havia tempo e não tanta pressa em terminar uma leitura ou a busca pelo livro mais fino, com menos páginas. Os recursos da televisão, da informática e da internet são mais atraentes do que um livro enfadonho e cansativo que obriga a pensar e a abstrair. E o professor de língua materna continua a insistir de forma equivocada nos métodos e nas metodologias de antes desses recursos tecnológicos.

Contudo, temos consciência de que os recursos por si sós não são a solução para o problema. Assim como a Gramática Normativa por si só não é o ensino de língua. Tanto um como outro são meios de ensino e não finalidade, assim é preciso que o professor de línguas (seja materna ou não) tenha consciência de que ele precisa dominar não só o seu objeto de ensino, mas também aspectos técnico-didático-pedagógicos, culturais, sociológicos, psicológicos etc. Mesmo em relação ao objeto específico de ensino, ter conhecimento das várias nuances e vicissitudes que ele apresenta.

Diante disso, não se pode pensar em uma aula de língua como se pensava há uma década ou duas sem levar em conta as novas “verdades” e a identidade de sua clientela que, certamente, não é a mesma de outrora. Se o professor resiste, se mostra mais conservador em aceitar que tais tecnologias adentrem a sala de aula, os alunos, mais jovens, estão abertos a todas as novidades e absorvem com mais facilidade e menos preconceito essas mudanças com a mesma intensidade com que resistem ao que é ensinado na escola e nas aulas de português. Como afirma Foucault, onde há relação de poder há resistência. Assim como os professores resistem em relação às inovações tecnológicas, os alunos também resistem ao que eles oferecem como a solução para os seus problemas sociais e ascender socialmente, por exemplo, por meio da

aprendizagem (ou decoreba, para ser mais preciso!) de regras gramaticais que pouco ou nada fazem sentido em sua realidade político-social.

É um discurso que já não tem a força de um argumento irrefutável e, portanto, aceito de forma incontestada. A crise de identidade do próprio professorado é um fator que muito contribui para este processo de “desidentidade” do papel do professor na educação formal e o alunato percebe isso. Assim, chamamos aqui de crise de identidade do professor a descaracterização dessa profissão na medida em que é desvalorizado em sua remuneração e como consequência outros profissionais têm invadido este espaço sem o preparo devido de um licenciado, pelo menos em tese, ou quando licenciado com uma formação aquém do que deveria ser, sem preparo técnico-didático-pedagógico a contento aliado a uma formação específica na área de atuação, em nosso caso específico em Letras.

É claro que não olvidamos aqui o que já observamos acima. Pode ocorrer que o licenciado tenha passado e obtido essa formação “ideal”, mas, no decorrer de sua prática docente, relegar a segundo plano, ou simplesmente ignorar, em favor da conveniência de um ensino menos “trabalhoso” ou devido às condições de trabalho ou ainda por força das circunstâncias, como exigência da escola onde se trabalha, por exemplo. Nesses casos, seja um ou outro, por uma questão de conveniência ou acomodação, é melhor manter o ensino tradicional de gramática.

2. O sujeito-professor e os novos paradigmas de Ensino de Língua Materna

Pensemos também a relação professor-aluno em um âmbito mais amplo. Não existe docência sem discência. Não existe professor se não houver alunos. Portanto, no processo ensino-aprendizagem, deve-se pensar, e repensar se necessário, nessa relação: professor-alunos.

O primeiro passo é que o professor deve ter claro que o processo de ensino está centrado nele. Ele é o responsável por conduzir os seus alunos pela trilha do conhecimento e fazer com que eles, os alunos, construam passo a passo o seu próprio conhecimento e não simplesmente “dar” algo pronto e acabado para os alunos absorverem, mesmo porque o conhecimento não se “dá”, se constrói. Com efeito, para que se chegue a isso, antes é preciso que o professor tome consciência de tudo isso e assuma essa postura, que, a rigor, não se poderia chamar de nova, porque não é tão recente assim. As tendências pedagógicas que a defendem já estão aí há algumas décadas, não apenas com discurso(s), mas com a prática efetiva, de fato, em suas ações didático-pedagógicas em sala de aula.

Para que essa prática pedagógica venha a ter algum êxito, o professor deve aliar à boa vontade de querer mudar (dizemos querer mudar porque nem todos, com efeito, querem mudar) a competência didático-pedagógica e o domínio de conteúdo. Sem o preparo técnico-didático-pedagógico, afinal, corre-se o risco de falsamente achar que mudou e, no entanto, estar no mesmo, ou, então, com uma roupagem nova, mas com o conteúdo velho. Para que isso não ocorra, é necessário que o professor planeje e, ao planejar, deve levar em conta o que de fato os alunos precisam, quais conteúdos lhes serão úteis e aplicáveis na demanda social. Necessidade dos tempos. Da sociedade de consumo e utilitarista. Tal tomada de postura independe do nível de ensino em que o professor atua: fundamental, médio ou superior.

Dessa forma, passando a refletir sobre o *como* ensinar, o *que* ensinar e *para quem* ensinar, como resultado do planejamento, o professor certamente verá o sujeito da aprendizagem, o aluno, a peça mais importante do processo, como aquele que constrói e se constrói à medida que busca conhecimentos, adquire habilidades e competências e muda atitudes. Quando isso é realmente verificado, aí sim, pode-se dizer que houve aprendizagem. A essência do processo educativo. Haja vista que esses pontos é que devem ser avaliados pelo professor durante o processo de aprendizagem, e essa avaliação deve-se dar no decorrer do processo, pois o docente, como mediador que deve ser, terá condições mais do que suficientes para avaliar o rendimento do aluno porque estará acompanhando esse desenvolvimento passo a passo à proporção que discute, compartilha, indica caminhos e possibilidades num processo dialógico com os alunos, o que caracterizaria uma metodologia mais participativa.

O certo é que há uma crise identitária do professor de língua materna. O germe da Linguística já está incomodando e provocando dúvidas em relação a certas “verdades” da GN que mesmo os mais conservadores e defensores de um ensino tradicional podem se inquietar diante de outras “verdades” que põem em xeque, ou no mínimo levam a refletir sobre aquelas “verdades”. Como repensar o *que*, *como* e *para que* ensinar os conteúdos de língua materna. Diante de tal crise e da inércia de não buscar possíveis respostas para tais inquietações, é mais fácil manter o que já está aí e aceito por todos como “verdade” e, assim, garantir o seu “poder-saber” sobre os leigos. Essa crise perpassa a perplexidade diante do *que* se deve e *como* se deve ensinar face a essa avalanche de bombardeio crítico que vem sofrendo a GN. A solidez de outrora transformou-se em conhecimento líquido que a GN e, conseqüentemente, o professor de língua materna não consegue dar conta, por isso se debate, resiste com um discurso que remete a um tempo em que o professor e o ensino de língua eram respeitados e o primeiro reconhecido como autoridade.

Palavras finais

Em resumo, a relação entre *identidade*, *verdade* e *poder*, no que tange à língua materna, está intrinsecamente ligada a um contexto ideológico e historicamente marcado por uma crise identitária cultural. O professor de língua materna se encontra em uma posição de desorientação frente a essa situação, visto que carece do preparo adequado que a formação acadêmica de graduação não proporciona.

Além disso, muitos destes profissionais não buscam complementar sua formação através de cursos continuados que atendam às novas demandas do mercado. A clientela com a qual interagem frequentemente possui conhecimentos que os docentes não têm, e em alguns casos, demonstram resistência em adquirir, como no caso das tecnologias da informação e da internet.

Essa realidade é um reflexo do momento histórico atual, que Deleuze descreve como caracterizado por diferenças e incertezas; ressoando com as ideias de Foucault sobre o poder e sendo também associado ao conceito de “Modernidade Líquida” proposto por Bauman. A globalização se conecta, assim, com as “verdades” emanadas por esta epocalidade.

PARTE II:

Sobre Formação Docente
em Letras

Formação técnico- didático-pedagógica do docente de Letras²⁷

²⁷ Este texto é um recorte de uma monografia apresentada à Faculdade São Luís de França, em 2006, para obtenção do título de especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior.

Introdução

O Ensino Superior na área das licenciaturas vem passando por um processo de discussão e renovação com várias propostas de reformulação da grade curricular e intrínseco a isso novos paradigmas de *como* e *o que* ensinar nesse nível de ensino. Dentro desta proposta, procura-se sempre estar atualizado com as novas tendências e uma delas é pensar num ensino atrelado à pesquisa na formação dos futuros professores. Com o curso de licenciatura em Letras não é diferente. Há uma conjuntura no sentido de tornar o curso mais atualizado com as pesquisas e disciplinas da Linguística, como demonstra a matriz curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Assim, parece-nos que essa proposta é no sentido de fugir à formação tradicional no campo das Letras, que ao longo do tempo se mostrou ineficiente, incapaz de formar professores de língua do ensino básico que de fato levem o aluno a dominar a escrita e a leitura com proficiência.

Assim, partimos da seguinte questão: o docente de Letras está preparado técnica, didática e pedagogicamente para atuar na formação de professores de língua dentro dos novos paradigmas da Didática, da Pedagogia e da Linguística, como propõe a nova matriz curricular? A nossa hipótese é que por falta de um preparo técnico-didático-pedagógico, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, ele formará, por tabela, também futuros professores despreparados técnica, didática e pedagogicamente.

Este capítulo tem como objetivo discutir a formação técnico-didático-pedagógica do professor de Letras, em nível superior, partindo do pressuposto de que ele é carente de uma formação técnico-didático-pedagógica que atenda aos preceitos da nova matriz mais em consonância com o momento histórico-ideológico e com os avanços da ciência da linguagem.

O texto está assim dividido: na seção 1, discutimos sobre didática, pedagogia e formação docente; na seção 2, a formação técnico-didático-pedagógica e o docente de Letras; na seção 3, a avaliação e o processo ensino-aprendizagem no ensino superior; na seção 4, uma análise de uma prova aplicada no curso de Letras da UFS.

1. A Didática e a Pedagogia na Formação Docente

Como dizem Sant'Anna e Menegolla (2002, p. 11), “a didática é uma ciência dimensionada para o humano, que se propõe a ajudar e educar o homem”, por isso, defendemos que a constituição de uma matriz curricular de um curso de licenciatura deva, antes de mais nada, prezar pela formação didática e pedagógica juntamente com a técnica no sentido de atender à formação do ser humano e não só do profissional-técnico.

Para aquele que lida com a educação, independente da área ou disciplina de atuação, é necessário que esteja a par de técnicas, de métodos, metodologias ou procedimentos didático-pedagógicos – mas não só – para que o processo ensino-aprendizagem se pautem em bases teóricas que sustentem a prática docente. O docente de Letras, assim como qualquer outro profissional, de qualquer outra área do conhecimento, precisa estar atualizado e dominando esse cabedal teórico. Sant’Anna e Menegolla (2002, p. 7) dizem que “a didática deve ser uma disciplina que desperte consciências críticas em relação à vida, à sociedade, à educação, ao ensino, à escola, aos professores, aos alunos, enfim, em relação a todas as situações existenciais.”

Com essas palavras, os autores nos colocam uma situação que vai além de um ensino mecanizado, de pura memorização de conteúdo e dão outra dimensão ao papel da didática enquanto ciência da educação. Essa mesma dimensão deve ser estendida ao papel dos professores enquanto formadores: despertar consciências críticas para uma formação completa, holística e humanística. Dentro desta concepção é que os autores afirmam que “o objeto da didática é o ensino que se propõe estabelecer os princípios para orientar a aprendizagem com segurança e eficiência. A didática pretende orientar o agir do professor e do aluno na sua ação de ensinar, de educar e de aprender” (Sant’anna; Menegolla, 2002, p. 25). Ora, é pensando dessa forma que defendemos uma formação docente que traga em seu bojo esses princípios e que sejam repassados em sua prática na formação de outros docentes. Afinal, a didática deve ser compreendida como a: capacidade de tomar decisões sobre *o que* e *como* ensinar; capacidade de considerar *quem* são os alunos e *por que* se faz o ensino; capacidade de considerar *quando*, *onde* e *com que* se ensina, e não apenas como uma disciplina técnica e mecanicista que serve ao propósito de elaborar planejamentos com passos definidos, segundo um modelo dado. Em suma, segundo os referidos autores, “a didática ajuda a tomar decisões sobre a educação, o educando, o ensino, o professor, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e as técnicas e sobre a comunidade escolar. Isto porque ela se dimensiona como uma disciplina educativa e não puramente técnica” (Sant’anna; Menegolla, 2002, p. 27).

Para que o professor formador em nível superior atinja esse patamar, é necessário que esteja sintonizado com essa visão sobre o seu papel, que domine uma série de competências e habilidades. Essas competências e habilidades vão além do domínio de conteúdos voltados para sua disciplina ou matéria de ensino, simplesmente. O bom professor, pelos parâmetros atuais, não é aquele que domina o conteúdo de sua disciplina “de cor e salteado” apenas. É claro que o domínio de conteúdo é fundamental, mas não só.

Seguindo as orientações de Sant’Anna e Menegolla (2002), elencamos as competências básicas que o professor precisa para ensinar, dentro dessa proposta: o professor que desperta;

o professor que dialoga e problematiza; o professor que conscientiza; o professor que facilita o pensamento; o professor que facilita a tomada de decisões; o professor que se comunica. Em vista disso, é preciso repensar a formação do professor de nível superior, mais especificamente, para os fins deste trabalho, o docente de Letras.

É comum ouvirmos coisas como: “Ele(a) tem conteúdo, mas não tem didática”, “Ele(a) sabe, mas não sabe passar o conteúdo”, pois em geral, isso acontece no ensino superior com mais frequência que se imagina, principalmente nas áreas em que não há licenciatura. Contudo, mesmo nas áreas de licenciatura não se foge a esse tipo de comentário. Diante disso, é que entra a pedagogia crítico-social dos conteúdos, como a define Libâneo (2003), em contraposição à pedagogia tradicional. Essa pedagogia tomada como a filosofia da educação – a teoria necessária para pensar e repensar a educação ou processo educativo – deve estar em sintonia com a proposta didática escolhida.

Libâneo (2003, p. 12), em seu clássico *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, assim define o porquê dessa expressão:

E por que a pedagogia crítico-social dos conteúdos? Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas.

Como se pode inferir do trecho acima, há uma filosofia que norteia essa orientação pedagógica que toma como base os “determinantes sociais” e a sua relação com a divisão de classes dentro da sociedade. É uma pedagogia que reflete sobre seu próprio fazer dentro da instituição educacional. Apesar de ele se referir à escola, obviamente estamos tratando aqui do âmbito da academia, do ensino superior, pois defendemos que aqui também se deve e é possível adotá-la como instrumentação desse ensino. Talvez, mais do que no ensino básico, é no ensino superior que a crítica “dos conteúdos” deva se dar de forma mais intensiva, pois, se está em processo de formação de futuros formadores. Em vista disso, Meksenas (2003) diz que na tendência crítico-social dos conteúdos, defende-se que a aquisição do conhecimento não deve ter como objetivo a erudição, o saber pelo saber, mas sim a possibilidade de que o conhecimento possa ser ferramenta a mais no processo de transformação social.

Ora, é justamente essa a proposta que aqui defendemos para a formação do futuro professor de língua materna, porém, essa proposta tem que, primeiramente, estar presente na formação do docente das Letras, e intrinsecamente na matriz curricular do curso, para que possa ser

transmitida aos seus discípulos no decorrer de sua formação. Isso porque, dentro desta proposta pedagógica, como Libâneo apontou acima, é preciso dominar o saber acumulado culturalmente, mas de forma crítica e é aí que entra a figura importante do professor como “o mediador entre o conhecimento e a prática social do aluno”, isto é, “o aluno desenvolve o senso crítico quando o professor o ajuda a ter acesso ao conhecimento tradicional de modo crítico” (Meksenas, 2003, p. 89). Assim, reafirmamos que a Didática e a Pedagogia devem ter presenças marcantes na formação de todo docente e de todos e quaisquer currículos de formação de curso de licenciatura. Mas essa preocupação não está restrita somente aos cursos de licenciatura, como nos diz Masetto (2003, p. 13):

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é educador.

A colocação de Masetto, é claro, está mais direcionada aos bacharelados, que em princípio não tem uma formação específica para o magistério, daí perpassar a filosofia de que para ensinar basta saber, não precisa de uma formação didático-pedagógica, contudo, entendemos que isso pode ser estendido às licenciaturas. A *competência pedagógica* deve ser uma exigência básica a todos os docentes, como aponta o autor, em paralelo com o domínio de conteúdo específico e o título que eles detêm. Esses por si sós não habilitam o docente a uma competência pedagógica.

Gil (2003), em *Metodologia do Ensino Superior*, faz uma contundente afirmação em relação ao professorado do ensino superior. Para o citado autor, o corpo docente neste nível de ensino não está preparado didática e metodologicamente para ensinar. Não domina ou não conhece as teorias psico-pedagógicas de ensino/aprendizagem. Pois a visão que ele tem é de que basta o domínio de conteúdo dentro de sua disciplina ou área de conhecimento. O domínio de recursos e conhecimentos didático-pedagógicos não seria necessário por lidar com adultos e, portanto, basta que eles adquiram conhecimentos técnicos.

2. Formação Técnico-Didático-Pedagógica e o docente de Letras

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 164) dizem que “o ensino na universidade [...] constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade.” Em outras palavras, como o ensino está centrado no

professor, ele é quem deve ser o responsável pelo processo o que, dentro dessa concepção, o colocaria no contraponto do ensino tradicional. Como ressaltam as autoras, essa postura docente seria marcada por algumas atribuições, entre as quais elas elencam: a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; d) desenvolver a capacidade de reflexão; e) substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; criar e recriar situações de aprendizagem; g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; h) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Como se pode notar, o que se espera de um professor universitário é que ele “precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 165). Afinal, espera-se que ele seja o formador de alunos críticos e reflexivos também e se ele não estiver em sintonia com esses valores, não poderá repassá-los no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

A formação discente é o reflexo da formação docente que é repassada pelos valores sócio-ideológico-culturais e técnico-científicos envolvidos em todo o processo. O discente certamente irá reproduzir o que lhe for ensinado, pois ele vai sendo moldado à imagem e semelhança dos professores que mais o marcarem, assim, os valores destes serão incorporados por aquele. Isso, necessariamente, não é uma garantia de que será um bom professor e que esteja técnica, didática e pedagogicamente preparado.

É preciso lembrar que o aluno de licenciatura de hoje será o professor de amanhã. Se ele for malformado como aluno, carregará consigo essa má formação como professor, independentemente do nível em que atuará. Entre as atribuições do professor, citadas acima, estão todas basicamente voltadas para uma formação que leve o aluno a uma autonomia e esteja envolvido com a pesquisa como forma de desenvolver a capacidade de reflexão sobre o fazer ensinar/aprender e sobre a aquisição de conhecimentos.

É notório que o mundo moderno com o advento da tecnologia da informática e da rede internet, aliada à fusão das duas à telemática, sofreu mudanças radicais em praticamente todos

os setores em que o ser humano atua ou com o qual convive. Seu modo de vida foi radicalmente influenciado e certos hábitos foram modificados ou adaptados para se adequar aos novos tempos. Fronteiras foram quebradas e a crise de identidade cultural estabelecida. Muitos dos dogmas, paradigmas e verdades foram colocados em questão. As instituições foram postas em xeque e questionadas em sua real necessidade. Fronteiras da relação tempo/espaço foram sucumbidas pelo *ciberespaço*. Tudo isso proporcionou o surgimento de novas linguagens e seus usos, que não se prendem apenas ao texto escrito ou à linguagem verbal. Contudo, no que diz respeito ao ensino da língua materna, parece-nos que nada mudou. Os professores de língua materna, em sua maioria, continuam a perpetrar as mesmas aulas de língua que tiveram quando eram alunos. O ensino de língua se mantém em sala de aula praticamente inabalável, em forma de *ser* e de *estar* na prática docente.

Numa perspectiva foucaultiana sobre a educação, é possível dizer que a relação saber-poder é a mesma de tempos anteriores quando a Linguística ainda não se fazia presente no meio acadêmico e não se difundia como a Ciência da Linguagem por excelência, colocando em xeque e na ordem do dia a discussão sobre o ensino de língua materna. Passado algum tempo, ou mais precisamente em torno de cinco décadas, a realidade do ensino de língua materna muito pouco mudou, apesar de todos os trabalhos de pesquisa. Ainda se pratica um ensino baseado na conservação e preservação do bom vernáculo contra as más influências do linguajar deturpado e corrompido dos analfabetos, dos jovens ou dos estrangeirismos que assolam a língua pátria. Para assegurar isso, o discurso do professor de língua materna ainda se mantém dentro de uma perspectiva de preservação e de conservação de sua identidade enquanto conhecedor da gramática da língua; de seu poder sobre os muitos desconhecedores desse saber em relação à língua; e dessa *verdade* que só ele detém.

Mesmo no ensino superior, ainda há alguma distorção no modo como se ensina nas disciplinas que se destinam aos conteúdos de caráter gramatical. Em geral, as abordagens são ainda na linha do que se ver nos níveis anteriores, com uma abordagem da pedagogia tradicional, quando deveria haver uma retomada de tais conteúdos sob a ótica da Linguística para se refletir sobre a língua que é o papel da ciência da linguagem, contudo, nem sempre se observa isso efetivamente. Há também no nível superior um discurso em que ecoa o conservadorismo. Por isso, é de se esperar que os professores que atuam nos níveis fundamental e médio reproduzam práticas ideologicamente marcadas e absorvidas de seus professores de nível superior, como num ciclo.

3. Avaliação e processo Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior

Como fomentar a pesquisa entre os estudantes de graduação e futuros professores? Defendemos que o primeiro passo para isso é mudar a forma de avaliação. Mas o que é avaliação? Segundo Martins (2002, p. 55),

Por ser o ensino um processo que tem em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades que impliquem a mudança de comportamento de quem dele participa, encontramos na avaliação um elemento fundamental desse processo. É através da avaliação que se poderá verificar até que ponto o ensino tem alcançado os resultados pretendidos. Ao mesmo tempo, ela oferece subsídios para a alteração do processo, quando os objetivos visados não são alcançados.

Como podemos perceber, há uma razão para se escolher o termo avaliação ao invés de teste ou prova. Aquele abrange tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos a partir de critérios definidos nos objetivos. Ou seja, a avaliação faz parte dos objetivos traçados, a serem alcançados pelo professor junto aos alunos e não como instrumento de mensuração. Ela deve servir como instrumento de verificação de aquisição de conhecimento por parte do aluno diante de um determinado conteúdo ou mesmo de toda uma matéria de uma disciplina ou curso no sentido de verificar se os objetivos foram alcançados e atingidos pelos alunos.

Como dizem Turra *et al.* (*apud* Martins, 2002, p. 56), “a avaliação alcança seu significado maior quando realizada em função de objetivos. Os objetivos, com esse propósito, devem ser formulados em termos de comportamento observável” e acrescentam: “a avaliação, ao mesmo tempo em que se efetiva em função de objetivos, determina, sempre que necessário, a reformulação desses mesmos objetivos” (*idem*, p. 57). A avaliação tem um papel importante dentro do processo ensino-aprendizagem. Mudar a forma de avaliar é mudar toda uma concepção ideológica do que é educar e, conseqüentemente, para que serve a avaliação. Se aceitarmos a concepção de que “a avaliação é essencial à educação, uma vez que esta deve oportunizar uma reflexão sobre a ação educativa” (Both, 2005, p. 8), certamente ela será usada como “um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes” (*idem*), pois ela estará atendendo ao estabelecido como metas a serem alcançadas nos objetivos traçados, e não como “motivo de repressão quando o professor não dá importância ao que foi construído ao longo de um processo de ensino-aprendizagem. É apenas uma forma de testar e medir os acertos e erros dos indivíduos” (*idem*).

Para que essa concepção de avaliação seja possível, é necessário mudar os paradigmas que se prendem apenas ao quantitativo sem levar em conta o qualitativo. Nesse sentido é que Both (2005, p. 8), citando Jussara Hoffmann, diz que

[...] avaliar num novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Essa concepção de avaliação expressa por Hoffmann vai além do teste ou da simples mensuração, pois serve de reflexão e retroalimentação do fazer ensino-aprendizagem, tanto para professores quanto para alunos. Ela se coaduna com a pedagogia crítico-social dos conteúdos e com a didática “que se propõe a ajudar e educar o homem” (Sant’anna; Menegolla, 2002, p. 11), portanto, a avaliação

[...] é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção do conhecimento), situando-o concretamente quanto aos dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana (Both, 2005, p. 8).

Nesses termos, a avaliação tem de estar a serviço da observação, da verificação, da análise e da interpretação de fenômenos que fazem parte da “construção do conhecimento” e das “verdades” cultural e ideologicamente construídas pela sociedade, pela produção humana. Ramos (2000, p. 14) propõe, nesse contexto, uma avaliação de desempenho, também chamada avaliação autêntica, que, segundo ele, “está centrada muito mais nas capacidades reais do aluno, como, por exemplo, na resolução de problemas e nas suas próprias produções em um determinado tempo [...]”. Por conta disso, tem-se como consequência, observa o autor, um aluno que não é posto diante de situações e problemas reais, exigindo-lhes, portanto, soluções imaginárias para problemas imaginários. Por isso, diz o autor:

Por parte dos alunos, existe a convicção de que o importante para o seu progresso consiste, simplesmente, em memorizar conhecimentos acadêmicos. Tal proposição obriga a um forte academicismo, distanciando-se dos problemas da realidade social e não avaliando a capacidade de raciocínio do aluno diante de tais problemas, já que os itens não são problemas reais e as suas respostas não são racionais; um contexto nada favorável [...] (Ramos, 2000, p. 14).

Ora, diante dessa denúncia-análise, resta-nos repensar se de fato os tipos de avaliação que vêm sendo praticados realmente atendem às necessidades da educação e dos objetivos elaborados dentro do plano de curso para a disciplina ou para a matéria de ensino. Acreditamos que quanto mais próximos da realidade o ensino acadêmico se aproximar, lidando com problemas reais, o desempenho e a aprendizagem se deem de forma mais efetiva e esteja o aluno mais preparado para lidar com o mundo real.

Vemos, a par dessa realidade, a pesquisa como a forma mais coerente de se aplicar a avaliação, pois assim estaria atendendo aos dois princípios básicos dessa formação: ensino e pesquisa. Para o curso de licenciatura em Letras, especificamente, é a forma mais do que profícua de levar os alunos a um exercício constante e ativo de leitura e escrita de forma proficiente. Vemos nisso a forma mais eficaz de formar o professor leitor, o professor escritor, o professor pesquisador, o professor crítico e futuro formador.

No entanto, o que nos parece é que da forma como se efetua a avaliação por meio de provas e testes, com perguntas que requerem respostas memorizadas ou mesmo testes com questões objetivas, não é possível formar esse aluno crítico nem tampouco o professor crítico. Defendemos, assim, que uma avaliação não deve se dar de forma tão restritiva, como quando se aplica uma prova ou um teste. Por isso, defendemos que a pesquisa concretizada em um gênero textual acadêmico, como ensaio ou artigo científico ou mesmo monografia, por exemplo, deve servir ao propósito de avaliar.

4. A avaliação no Ensino Superior no curso de Letras: uma análise

Dentro daquilo que discutimos no tópico anterior, daremos ênfase aqui à aplicação no Ensino Superior. Com isso pretendemos ampliar a discussão em torno da questão amarrada ao curso de Letras e a forma de avaliação, que aqui defendemos, concretizada em um gênero textual acadêmico a partir de um tipo de pesquisa e como resultado de uma prática reflexiva em torno de um tema da língua/linguagem sobre os aportes da ciência da linguagem.

Ora, nesse sentido é que, a título de ilustração e reflexão, nos debruçaremos sobre uma prova que foi aplicada a alunos do 4º período do curso, na disciplina Língua Portuguesa III, cuja matéria de ensino é a *sintaxe*, mais especificamente, segundo sua ementa: “*Processos sintáticos complexos: coordenação e subordinação. Mecanismos sintático-semânticos no período complexo*”, para analisarmos até onde este tipo de avaliação contribui para a formação do futuro professor de língua materna. Além disso, veremos se esse tipo de avaliação atende à proposta ideológico-filosófica contida na ementa e nas finalidades e filosofia do próprio curso de licenciatura em Letras Portugêses.

A pergunta norteadora deste tópico é: este tipo de avaliação propicia uma formação reflexiva sobre a língua/linguagem e incentivadora à pesquisa? Analisemos, portanto, os enunciados das questões que compõem a prova, num total de nove.

- 1) A primeira questão apresenta o seguinte enunciado: “Qual a afirmativa falsa sobre orações coordenadas?”. Trata-se de uma questão objetiva, com cinco alternativas.
- 2) A segunda tem o seguinte enunciado: “Ache a única oração subordinada, em seguida classifique-a.”, a qual também contém cinco alternativas.
- 3) Na terceira, o enunciado é: “Encontre a alternativa que expõe uma oração coordenada sindética explicativa.” Também objetiva, com cinco alternativas.
- 4) O enunciado da quarta questão é: “No período ‘O professor está satisfeito com a aprendizagem de seus alunos’, a expressão grifada funciona sintaticamente como:”
Objetiva com cinco alternativas.
- 5) “Identifique onde está a oração subordinada substantiva cujo valor sintático é de aposto, em seguida crie uma oração subordinada apositiva, explicando-a.” é o enunciado da quinta questão. Esta é uma questão mista: parte objetiva parte subjetiva.
- 6) A questão seis também é mista, com dois enunciados. O primeiro requer uma resposta objetiva; e o segundo uma resposta subjetiva: “Analisar sintaticamente o pronome reflexivo em destaque: O caçador medicou-se.”; “Explique as principais funções que o pronome ‘se’ pode desempenhar em uma frase, exemplificando.”
- 7) A questão sete é semelhante às duas anteriores, por ser mista, e apresenta o seguinte enunciado: “Assinale onde a oração em destaque é subordinada substantiva subjetiva, depois mostre características peculiares a esse tipo de oração.” (Em nenhuma das cinco alternativas há oração em destaque).
- 8) Na oitava questão, tem-se o enunciado: “‘Quando todos trabalham, todos progridem.’ Analise o período e marque as orações (grifo próprio) abaixo, assinalando V ou F:”.
- 9) A questão nove está assim formulada: “Texto para as questões de V ou F.” (Segue-se um texto de 11 linhas para logo após vir:) “Leia o primeiro período do texto e, com (V) ou (F), responda as alternativas que seguem:”

Diante do quadro acima apresentado, façamos algumas considerações.

A começar pela forma da elaboração dos enunciados, percebemos que eles não fogem às questões típicas do “identificar” e “classificar” e com algumas falhas semânticas, pelo uso de palavras de sentido inadequado para o tipo de questão além da imprecisão que isso provoca na interpretação. Palavras como “ache”, “encontre”, “funciona”, “mostre” e a expressão “valor

sintático” não dizem objetivamente o que se quer, além de demonstrar equívocos no uso de seus sentidos.

O uso dos verbos “achar” (segunda questão) e “encontrar” (terceira questão) dá a entender que se trata de uma “caça ao tesouro” ou de um torneio de “ache e ganhe um prêmio”. Já o uso do verbo “funcionar” (quarta questão) é confundido com “função”, que é o que se estuda na sintaxe, pois é o que a palavra pode exercer dentro de uma estrutura frasal, portanto, diz respeito à língua, enquanto “funcionamento” diz respeito à linguagem em uso, portanto, estabelecendo sentido(s), logo, são dois aspectos diversos que o sujeito-professor que elaborou a questão parece desconhecer.

O verbo “mostrar”, na questão sete, é impreciso e inadequado. Como se mostram as características peculiares de uma oração? Essa solicitação demonstra a falta de objetividade que o professor teria traçado para o ensino da matéria. Ela demonstra as situações típicas de ensino de “dicas”, de “macetes” para acertar a questão pelas “peculiaridades” e não se explora a compreensão de ser pela sua funcionalidade dentro do contexto.

Em relação à expressão “valor sintático”, na questão 5, o termo “valor” acompanhado do sintagma adjetival “sintático”, na função de qualificador, é inadequado dentro deste contexto. Aqui se está discutindo sintaxe, portanto, para clareza e apreensão do conteúdo, recomenda-se que a terminologia usada esteja dentro deste campo semântico, assim, deve-se falar em “função sintática” e não fazer uma confusão no uso de termos, o que confunde o aluno.

Ainda na questão cinco, o que pretende exatamente, com que finalidade se pede que se “crie” uma oração e “explique-a”? O que se pretende alcançar com isso? Que aprendizagem o aluno irá adquirir com esse procedimento? Além do mais, explicar sob qual ponto de vista e para que serviria essa explicação? A nosso ver, não há efetivamente nenhuma aprendizagem com isso.

A questão seis se caracteriza como uma questão fora de contexto. Como foi exposto anteriormente, a ementa não abrange as funções sintáticas da oração especificamente, mas dos processos sintáticos complexos de coordenação e subordinação, portanto, não caberia aqui as funções do *se*, que, aliás, é uma matéria discutível a forma como as gramáticas normativas tratam e expõem tal assunto. Dentro dessa discussão, os critérios apresentados para classificação são ora morfológicos ora sintáticos.

Na sétima questão, além do que já discutimos anteriormente em relação ao uso do verbo “mostrar”, chamamos a atenção para a má redação (não há nenhuma oração destacada, o que certamente deixará o aluno desorientado) e uso inadequado semanticamente do advérbio de lugar “onde”. Neste tipo de questão, em geral, se utiliza a expressão “a alternativa” por motivo de clareza e objetividade.

Para a questão oito, fazemos a seguinte observação: a questão é de proposição múltipla, semelhante às do concurso vestibular da Universidade Federal de Sergipe (UFS), assim, o comando “marque as orações” não condiz com o tipo de questão. As alternativas são compostas de proposições e não são necessariamente *orações*. Há uma imprecisão no uso de termos e terminologia que revela a falta de domínio e familiaridade com leituras de textos da literatura linguística voltadas para o estudo da sintaxe.

A questão nove é reveladora de um certo “modismo” que se espalhou no ensino de língua materna nos últimos tempos e por força de uma má compreensão do que realmente diz e defende a Linguística, quando se posiciona que o estudo/ensino da língua/linguagem deve ser por meio de textos, ou seja, o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada porque esse estudo/ensino deve ter três pontos de análise: leitura, escrita e análise linguística.

Na análise linguística é que entra o estudo da gramática do texto, o que implica uma abordagem que não se restringe apenas à gramática normativa, no entanto, quando falamos em “modismo” e “má compreensão” da proposta da Linguística, é porque os professores passaram a usar textos apenas como pretexto para ensinar a gramática normativa, deixando em segundo plano a leitura e a escrita e a análise linguística confundida com as regras do bem falar e escrever, tornando o texto um pano de fundo, sem qualquer exploração do seu sentido e da sua tessitura. Esta questão bem ilustra isso. De todo o texto, somente a primeira frase foi retomada para explorar aspectos irrelevantes e nada significativos para a aprendizagem.

Enfim, trata-se de uma prova, nos moldes tradicionais, sem qualquer contextualização, e não de uma avaliação norteada pelos objetivos traçados. Ela revela um professor fundido dentro desses moldes e que não foi capaz de transgredir os muros dessa tradição e que não “deu ouvidos” aos apelos da Linguística.

Em nenhum momento se fez uso da sintaxe numa abordagem funcionalista, ou seja, sob o viés “sintático-semântico” como proposto na ementa da disciplina. Certamente não foram apresentados aos alunos ou tampouco propostos como objeto de estudo. O que nos parece que o professor pode não ter o domínio ou conhecimento de tal conteúdo, preferindo, por questão de segurança, permanecer no terreno seguro da terminologia tradicional. Conseqüentemente, o aluno, sem o devido conhecimento e senso crítico, não tem como questionar a *falta* cometida pelo docente ao não seguir o proposto no ementário. Para aquele, também é cômodo ver o “já visto”, isto é, na verdade, rever o que ele já estudou no ensino básico. É claro que a discussão da matéria vai além disto, de simplesmente decorar uma terminologia ou os seus conceitos, mas de perceber que o simples fato de adotar uma outra forma de abordagem da sintaxe já é um passo significativo para uma mudança dentro do processo ensino-aprendizagem para a língua portuguesa, pois isso implica o resultado de pesquisas e discussões que questionam e apontam as falhas do ensino gramatical tradicional.

Abordar a sintaxe pelo viés da Linguística funcionalista faz parte da matéria da disciplina supracitada. É por meio de tal abordagem que se criaria a discussão e consequente espírito crítico em torno do assunto, o que impulsionaria o aluno à pesquisa à medida que buscasse outras leituras que respondessem suas dúvidas e, assim, essas dúvidas abririam caminho para outras dúvidas e assim sucessivamente. Isso despertaria o leitor e a inquietação na busca por respostas que a gramática tradicional não é capaz de responder e não simplesmente corroborar o ensino falho, lacunoso e anticientífico que perdura até no âmbito acadêmico. Essa *prova* prova isso.

Diante disso, é que defendemos, como já apontamos no tópico 1, que seria mais efetivo esse ensino se, ao invés de uma prova como essa, o professor tivesse desde o início estabelecido em seu programa um trabalho de pesquisa como avaliação para o final do curso, com uma síntese das discussões travadas sob a égide da Linguística, da ciência, como forma de questionar e motivar novas pesquisas e despertar o senso crítico no aluno. Em síntese, esse tipo de avaliação, por meio de uma prova, só levará o aluno a repetir o repetível assim como fez o professor. O aluno, quando professor no ensino básico, irá repetir o que aprendeu da forma que aprendeu e se chegar ao ensino superior, idem. É o que prova essa *prova*. Quem a elaborou, elaborou para alunos do ensino básico e não para alunos do ensino superior.

Considerações finais

Sem o preparo técnico-didático-pedagógico adequado, não é possível atender aos preceitos da nova matriz curricular do curso de Letras da UFS; seria dar uma roupagem nova a uma forma velha. A avaliação deve atender aos objetivos e estar em consonância com esses preceitos, porém, da forma como ainda se dá para avaliar o rendimento do aluno, e essa avaliação como o reflexo do pensar e agir do docente, não haverá mudanças significativas. É preciso estar acompanhando esse desenvolvimento passo a passo à proporção que discute, compartilha, indica caminhos e possibilidades num processo dialógico com os alunos no decorrer de uma pesquisa.

O docente de Letras, no ensino superior, carece, pois, de se atualizar com essas discussões e, como ele está formando futuros profissionais docentes que atuarão no ensino básico, deve formar mentes mais abertas e reflexivas sem o ranço e dogmatismo da pedagogia tradicional e da gramática normativa dominando o cenário no ensino de língua. Isso porque ainda persiste com muito vigor um ensino preso à tradição normativo-gramatical, mesmo entre os estudantes de Letras e entre os professores que ensinam nesse curso – há muita resistência em aceitar que o ensino de língua materna não pode se restringir apenas ao ensino de gramática normativa.

Do saber/poder e da governamentalidade: a formação de novos sujeitos de ensino no curso de Letras²⁸

Palavras iniciais

Para Foucault (1997a), a relação *saber-poder* é indissociada, ou seja, não há poder sem saber e o saber emana um determinado poder. Sua obra se fundamenta na relação em busca da compreensão do sujeito e da verdade atual. Isso remete à ontologia do ser-consigo, do cuidado de si, implicando a relação do sujeito com o fato para si próprio e para os outros. Neste texto, portanto, nossa discussão se limitará às relações do saber-poder/sujeito/verdade e governamentalidade, ou governo de si, como uma técnica de se autogovernar, de cuidar de si para cuidar dos outros. E isso passaria pelo sujeito que, de posse de um saber-poder, busca a verdade para cuidar de si e dos outros. Em outras palavras, a honestidade com os outros depende da autenticidade pessoal, permitindo um uso sábio do poder, baseado no princípio de não desejar para os outros o que não se deseja para si.

A nossa discussão, especificamente, se dá no sentido de mostrar como essas relações estão presentes, subjacentes, ao discurso constitutivo do texto do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras-Português da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Um curso de licenciatura tem como princípio, como quaisquer outros cursos superiores dessa modalidade, formar professores para o exercício do magistério. Nesse âmbito, as relações de saber-poder e a imputação de verdades são óbvias entre os professores e os alunos, visto que só se ensina aquilo que se acredita ser verdadeiro. Nesse sentido, certamente, um PPC deve estabelecer as verdades que os sujeitos que o elaboraram acreditam ser o ideal para a formação dos futuros sujeitos-professores.

Além de discutir essas relações, defenderemos a tese de que, tendo como pano de fundo as verdades da formação discursiva do discurso da Linguística, enquanto discurso da ciência, portanto um saber científico institucionalizado, há um discurso no sentido de formar sujeitos de ensino de língua materna que sejam autônomos e pesquisadores, ao tempo que deve buscar sempre a formação continuada, o que aponta para uma governamentalidade desse sujeito, ou seja, pelo viés daquilo que Foucault chama de governo de si, como práticas do cuidado de si e dos outros. Em outros termos, defendemos a tese de que no texto do PPC de Letras-português da UFS há um discurso em sua fundamentação filosófico-ideológica que aponta para a formação do egresso do curso com plenas condições de rever o processo de ensino-aprendizagem da língua materna à luz das ciências da linguagem em contraponto ao ensino tradicional normativo-gramatical, porém sem excluí-lo de todo.

Ou seja, pretende-se formar um sujeito-professor “consciente” de que o ensino de língua materna vai além do ensino de regras da gramática normativa e, ele precisa “cuidar” de sua formação após egresso do curso, está atualizado com os estudos linguísticos e com as várias

linguagens que permeiam a sociedade na qual está inserido. Esses apontamentos para diretrizes destinadas aos egressos do curso visam “conscientizar” o futuro sujeito-professor de idioma nativo que ele precisará estar sempre atualizado, que se torne um professor-pesquisador, com autonomia para refletir sobre sua formação continuada. Em suma, ao focar na sua formação para aprimorar a atuação como docente, o professor está cuidando de si mesmo enquanto profissional de ensino. Esta atenção, conseqüentemente, impacta no cuidado com os alunos, os protagonistas do processo de aprendizagem. Em outras palavras, o que se quer ou pretende é formar novos sujeitos de ensino de língua materna.

Em Foucault, segundo Candiotti (2010), a governamentalidade como governo de si deve ser compreendida como um dispositivo disciplinar que se encarrega de controlar mentes, aspirações e desejos ao tempo em que os cria e os molda. É nesse sentido que aqui discutimos a fundamentação filosófico-ideológica do PPC: a imputação aos discentes de que eles devem estar atualizados com os discursos das ciências da linguagem, portanto, aceitando as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. O discurso do PPC segue o caminho dos jogos de autenticidade da formação discursiva da Linguística como contraponto, ou um contradiscurso, aos discursos da formação discursiva da gramática normativa/tradicional. Aquela se coloca na posição de um saber científico emanado da academia, portanto, institucionalizado e legítimo, como o defende Foucault. Dentro do contexto do referido PPC, pretende-se disciplinar o corpo discente no sentido de aceitar as verdades da Linguística.

Analisaremos, assim, no texto do Projeto Pedagógico do curso Letras-Português, da Universidade Federal de Sergipe, os objetivos que se pretendem alcançar, o perfil do egresso que se quer formar e as competências e habilidades que se querem atingir no decorrer do curso. No entanto, antes de chegarmos a esse ponto, nossa discussão será em torno do discurso da formação discursiva da gramática normativa (GN) e da formação discursiva da Linguística, no sentido de mostrar os seus contrapontos como discursos que se opõem muitas vezes quanto ao ensino da língua materna no que diz respeito ao *como*, *o que* e *para que* ensinar. A relevância dessa discussão está no fato de que é nesses contrapontos ou contradiscursos que o PPC se constrói como discurso acadêmico; isto é, o discurso da Linguística contradiz o discurso da tradição normativo-gramatical.

Neste capítulo, temos como objetivo discutir, a partir das ideias foucaultianas no âmbito da Análise do Discurso francesa (AD), as relações de saber-poder e a concepção de governamentalidade constituídas e subjacentes no discurso do Projeto Pedagógico de Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Adotando a concepção de governamentalidade, conforme está proposta em Foucault, analisaremos os objetivos, o perfil e as competências e habilidades contidos no texto do referido documento no sentido de mostrar

como as relações de saber-poder têm como pano de fundo o discurso da Linguística. O discurso aponta para a formação de um sujeito de ensino que se paute na pesquisa, enquanto um sujeito-pesquisador, e que busque por si mesmo uma formação continuada com bases científicas para a prática docente.

O texto discute, primeiramente, as relações e concepções de saber-poder e o cuidado de si dentro das formações discursivas da GN e da Linguística; em seguida, a verdade e os jogos de verdade que envolvem essas formações discursivas; por fim, a governamentalidade, ou governo de si, na análise do PPC.

1. Do saber-poder e do cuidado de si

Diferentemente da visão marxista sobre o *poder*, diz Oliveira (2005, p. 49),

Geralmente, quando pensamos nas relações de poder, pensamos a partir de uma idéia negativa, vindo-nos já a idéia de opressão, dominação, força castradora. Essas relações geralmente são tomadas numa acepção negativa. Como se elas fossem sempre adversas, sempre hostis. No entanto, segundo Foucault (2004b), o poder, ou melhor, as relações de poder não são essencialmente repressivas nem unicamente contratuais. O poder não está primordialmente no nível da violência nem simplesmente no nível do direito, pois não é algo que sempre impõe limites, que sempre castiga, que sempre diz não.

De acordo com o enunciado acima, o *poder*, ou as *relações de poder*, segundo o filósofo francês, não apresenta apenas ou tão somente o lado negativo que estamos acostumados a ver nos discursos político-partidários, ou no senso comum, como sinônimo de dominação e centralização nas mãos de poucos para oprimir. Nesse sentido, afirma Oliveira (2005, p. 49):

Para o filósofo francês, o “poder” nem é um bem nem um mal, *o poder são jogos estratégicos* (p. 284). Em geral, o “poder” é uma força produtora que vai gerir a vida dos homens e mulheres, controlando-os em suas ações, levando-os a desenvolver suas potencialidades, auxiliando-os no *cuidado de si* e, conseqüentemente, no *cuidado dos outros*.

Vemos, assim, que o *poder* deve estar a serviço do cuidado de si e dos outros porque se trata de uma força produtora de disciplinarização benéfica à vida em sociedade. Se, como foi afirmado acima, “o *poder* são jogos estratégicos”, então, “os *jogos de verdade* estão inevitavelmente relacionados às relações de *poder*”, conseqüentemente, “a *vontade de verdade*, na qual estão incluídos os *jogos de verdade*, desempenha o papel de suporte de instrumento para os efeitos das *relações de poder*” (Oliveira, 2005, p. 50).

Diante disso, podemos dizer, já fazendo o contraponto, que o exercício de *poder* baseado no *saber* linguístico, seja por meio da “verdade” da GN seja por meio da “verdade” da Linguística, não é em princípio bem ou mal, mas “uma força produtora” que está relacionada, de alguma forma, ao “cuidado de si” no trato da língua materna. Ou seja, tanto em uma formação discursiva quanto em outra o que se quer é um “cuidado” com o uso da língua.

Ora, o *poder* não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de *saber* que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação. A articulação *saber/poder* será, portanto, dupla: *poder* de extrair dos indivíduos um *saber*, e de extrair um *saber* sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados. Vai se tratar, por consequência, de analisar não somente a maneira pela qual os indivíduos se tornam sujeitos de governo e objetos de conhecimento, mas também a maneira pela qual acaba-se por exigir que os sujeitos produzam um discurso sobre si mesmos a fim de fazer da própria vida, tornada objeto de múltiplos *saberes*, o campo de aplicação de um *biopoder* (Revel, 2005).

Foucault nunca trata do *poder* como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de *relações de poder* que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do *poder*. Ainda que Foucault (1995, p. 231) pareça por vezes ter questionado a importância do tema do *poder* em seu trabalho (“Não é, portanto, o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral de minha pesquisa”)²⁹, suas análises efetuam dois deslocamentos notáveis: se é verdade que não há *poder* que não seja exercido por uns sobre os outros – ‘os uns’ e ‘os outros’ não estando nunca fixados em um papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos polos da relação –, então uma *genealogia do poder* é indissociável de uma *história da subjetividade*; se o *poder* não existe senão em ato, então é à questão do ‘como’ que ele retorna para analisar suas modalidades de exercício, isto é, tanto à emergência histórica de seus modos de aplicação quanto aos instrumentos que ele se dá, os campos onde ele intervém, a rede que ele desenha e os efeitos que ele implica numa época dada. Revel (2005, p. 67) faz a seguinte asserção:

Em nenhum caso, trata-se, por consequência, de descrever um princípio de poder primeiro e fundamental, mas num agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se reduz somente à dominação, pois não pertence a ninguém e varia ele mesmo na história.

29 “Gostaria de dizer inicialmente qual foi o objetivo de meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para uma tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de produção de subjetivação do ser humano na nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. [...]. Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que designarei de ‘práticas divergentes’. O sujeito é quer dividido no interior dele mesmo, quer dividido dos outros. Este processo faz dele um objeto. [...]. Enfim, tenho procurado estudar – é esse o meu trabalho em curso – a maneira como um ser humano se transforma em sujeito [...]” (Foucault, 1995, p. 231).

Para se fazer uma análise do *poder*, na perspectiva foucaultiana, exige-se que se fixe um certo número de pontos suscitados da leitura de sua obra quando trata da temática:

1. o sistema das diferenciações que permite agir sobre a ação dos outros, e que é, ao mesmo tempo, a condição de emergência e efeito de *relações de poder* (diferença jurídica de estatuto e de privilégios, diferença econômica na apropriação da riqueza, diferença de lugar no processo produtivo, diferença linguística ou cultural, diferença de saber-fazer ou competência...);
2. o objetivo dessa ação sobre a ação dos outros (manutenção de privilégios, acumulação de proveitos, exercício de uma função...);
3. as modalidades instrumentais do poder (as armas, o discurso, as disparidades econômicas, os mecanismos de controle, os sistemas de vigilância...);
4. as formas de institucionalizações do poder (estruturas jurídicas, fenômenos de hábito, lugares específicos que possuem um regulamento e uma hierarquia próprios, sistemas complexos como aquele do Estado...);
5. o grau de racionalização, em função de alguns indicadores (eficácia dos instrumentos, certeza do resultado, custo econômico e político...).

Caracterizando as *relações de poder* como modos de ação complexos sobre a ação dos outros, Foucault inclui na sua descrição a liberdade, na medida em que o poder não se exerce senão sobre sujeitos – individuais ou coletivos – que têm diante de si um campo de possibilidade no qual diversas condutas podem acontecer. Não há *relação de poder* onde não há resistência. As determinações estão saturadas. A análise foucaultiana destrói, portanto, a ideia de um paradoxo/contradição entre o *poder* e a *liberdade*: é precisamente tornando-os indissociáveis que Foucault pode reconhecer no *poder* um papel não somente repressivo, mas produtivo (*efeitos de verdade*, de *subjetividade*, de lutas), e que ele pode, inversamente, enraizar os fenômenos de resistência no próprio interior do *poder* que eles buscam contestar, e não num improvável exterior. Revel (2005, p. 68) chama a atenção para o fato de que:

A genealogia do poder desenhada por Foucault possui, ao mesmo tempo, constantes e variáveis. Se, a partir de Platão, todo o pensamento ocidental concebe que há uma antinomia entre saber e poder ('onde saber e ciência se encontram na sua verdade pura, não pode aí existir mais poder político'), Foucault, na esteira de Nietzsche, vai, ao contrário, buscar dissolver esse mito e reconstruir a maneira pela qual, a cada época, o poder político tramou com o saber: a maneira pela qual ele faz nascerem efeitos de verdade e, inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder.

Foucault (2007b) distingue o “saber” do “conhecimento”: enquanto o *conhecimento* corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende; por sua vez, o *saber* designa, ao contrário, o processo pelo qual o *sujeito* do *conhecimento*, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. Sendo assim, “os saberes [...] delegam a autoridade do discurso verdadeiro, em função dos quais [...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer” (Oliveira, 2005, p. 49).

Possenti (2009, p. 170) chama a atenção para o fato de que, em Foucault, o *saber* não é qualquer conhecimento acumulado, mas aquele advindo da ciência, por isso o autor faz a seguinte ressalva:

No entanto, não é exatamente assim que se caracteriza um saber – isto é, como um estágio, uma fase – porque não é necessário que um saber, para ser um saber, venha posteriormente a transformar-se em uma ciência, galgando outro limiar [...]. Ou seja, nem todos os saberes se tornam ciências, segundo Foucault. Isso é claro. Mas também é claro que os discursos que não sejam produzidos de forma organizada à moda dos das ciências não são saberes, para Foucault.

Aplicando essa observação à GN e à Linguística, em princípio, esta seria o resultado da “relação do saber com a ciência” e aquela baseada em “saberes construídos segundo outros procedimentos” (Possenti, 2009, p. 170), contudo, estes, de acordo com a citação anterior, não deixam de ser *saberes*. Ou seja, os *saberes* contidos na GN/GT não podem ser menosprezados como não *saberes* por não advirem do discurso científico. Isso porque, diz Possenti (2009, p. 172): os “saberes são campos organizados, tão organizados que muitos até os caracterizam (de fato, os caracterizam) como científicos: bons exemplos são a psiquiatria, a economia, a antropologia, a *gramática* etc.”.

Na introdução da tradução brasileira de *Microfísica do Poder*, intitulada “Por uma genealogia do poder”, assinada por Roberto Machado, diz o organizador e tradutor que:

Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. *Não há saber neutro*. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo

essencial. Mas porque *todo saber tem sua gênese em relações de poder* (2007, p. XXI, grifo próprio).

Com isso, o autor acentua uma característica fundamental da obra de Foucault. A análise arqueológica conduzida por Foucault ocupa-se da organização do conhecimento numa época dada e em função de classes de objetos específicos; a análise genealógica que sucede a arqueológica tenta reconstituir a maneira pela qual o *saber* implica, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento (a objetivação do sujeito) e com o si cognoscente (a subjetivação do sujeito) (Revel, 2005). O *saber* está essencialmente ligado à questão do *poder*, nesse sentido, pois, é que Oliveira (2005, p. 49) argumenta: “esses *discursos verdadeiros* trazem em si efeitos específicos de poder.”

Corroborando esse pensamento, Machado (2007, p. XXI) diz que “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.” Segundo Foucault, essa relação é estabelecida na medida em que, a partir da idade clássica, por meio do discurso da racionalidade – isto é, a separação entre o científico e o não-científico, entre o racional e o não-racional, entre o normal e o anormal – vai-se efetuar uma ordenação geral do mundo, isto é, dos indivíduos, que passa, ao mesmo tempo, por uma forma de governo (Estado) e por procedimentos disciplinares. A disciplinarização do mundo por meio da produção de *saberes* locais corresponde à disciplinarização do próprio *poder*: na verdade, o poder disciplinar, para exercer-se mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um *saber*, ou melhor, *aparelhos de saber*, isto é, instrumentos efetivos de acumulação do *saber*, de técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e de pesquisa, de aparelhos de verificação etc. Diante disso, vejamos o que diz Foucault (2005, p. 16):

Essa divisão histórica deu sem dúvida sua forma geral à nossa *vontade de saber*. Mas não cessou, contudo, de se deslocar: as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como conseqüências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a parição de novas formas na *vontade de verdade*. Há, sem dúvida, uma *vontade de verdade* no século XIX que não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apóia, com a *vontade de verdade* que caracteriza a cultura clássica.

A transformação dos procedimentos de saber acompanha as grandes mutações das sociedades ocidentais: é assim que Foucault é levado a identificar diferentes formas de *saber/poder* e a trabalhar sucessivamente sobre a medida, a inquirição e o exame. A forma do exame será central nas análises que Foucault consagra ao nascimento da governamentalidade e do

controle social: ela implica um tipo de *poder* essencialmente administrativo que impôs ao *saber* a forma do *conhecimento*: um sujeito soberano tendo função de universalidade e um objeto de conhecimento que deve ser reconhecível por todos como já estando ali. Ora, o paradoxo encerra precisamente o fato de que não se trata, na verdade, de modificações do *saber* de um *sujeito do conhecimento* o qual seria afetado pelas transformações da infraestrutura, mas de forma de *saber/poder* que, funcionando no nível da infraestrutura, dão lugar à relação do conhecimento histórico determinado, o qual se fundou sobre o par sujeito/objeto (Revel, 2005). Assim se pronuncia Foucault (2005, p. 17, grifo próprio):

Ora, essa *vontade de verdade*, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um *suporte institucional*: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, *pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade*, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Não é preciso lembrar que GN e Linguística se apoiam em um “suporte institucional”, portanto, seus *saberes* são institucionalizados, entretanto, como frisa o autor, o “modo como o *saber* é aplicado” na sociedade é diferenciado, pelo menos em princípio: a GN de modo prescritivo e a Linguística de modo descritivo.

2. Dos jogos e da vontade de verdade

Da mesma forma que *saber* e *poder* são indissociáveis, *saber* e *verdade* também mantêm essa estreita relação. Desde Descartes, a filosofia moderna tem sido sempre ligada ao problema do conhecimento, isto é, à questão da “verdade”, porém Foucault desloca esse lugar quando busca em Nietzsche o questionamento do que é a *verdade*, daí essa questão se transformou. Não é mais, portanto, perguntar qual é o caminho mais certo da “verdade”, mas, sim, perguntar qual foi o caminho fortuito da “verdade”. Trata-se, segundo Revel (2005), conseqüentemente, de:

1. reconstituir uma *verdade* produzida pela história e isenta de relações com o *poder*, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, na medida em que cada sociedade possui seu próprio *regime de verdade*, isto é, os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros;
2. os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos e a maneira como uns e outros são sancionados;

3. as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade;
4. o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro.

As análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio *regime de verdade*. Esse regime possui, efetivamente, várias especificidades:

1. a verdade está centrada no *discurso científico* e nas *instituições* que o produzem;
2. ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político;
3. ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação;
4. ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidades, mídia escrita, exército);
5. ela é lugar de um enfrentamento social e de um debate político violentos, sob a forma de lutas ideológicas.

O problema parece ser, conseqüentemente, para Foucault, o de interrogar os *jogos de verdade*, isto é, as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência, que permitem ao homem pensar-se quando se identifica, por exemplo. “É por essa razão que o filósofo define seu trabalho, no final de sua vida e de maneira retrospectiva, como uma ‘história da verdade’” (Revel, 2005, p. 86).

Foucault (2005, p. 14) assim se expressa sobre o “verdadeiro” e o “falso”:

Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez como um *sistema de exclusão* (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se.

O tema dos “jogos de verdade” é onipresente em Foucault a partir do momento em que a análise das condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e a análise dos modos de subjetivação são dadas como indissociáveis. Na medida em que essa objetivação e essa subjetivação são dependentes uma da outra, a descrição de seu desenvolvimento mútuo e de seu laço recíproco é precisamente o que Foucault chama de “jogos de verdade”, isto é,

não a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso.

Segundo Foucault (2007b, p. 14), “por ‘verdade’ [deve-se] entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”; o que existe, de fato, é a *vontade de verdade* que se imbrica nos *jogos de verdade*. Cada “verdade” procura ser a “verdade” em seu tempo, em seu momento histórico. Contudo, cada *verdade* está envolvida em *jogos de verdade* que se justificam pela *vontade de verdade* que está relacionada ao *saber/poder* que a respalda de acordo com a episteme do momento. Assim se posiciona Foucault (2005, p. 19) sobre a *vontade de verdade* que classifica como um dos “três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso”:

Enfim, creio que essa *vontade de verdade* assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (Foucault, 2005, p. 18).

A concepção que Foucault (2006) tem de “verdade”, pois, é que não há “a verdade”, mas “jogos de verdade” que ele compreende como um conjunto de regras de produção de “verdade” e essas regras, por sua vez, estão sujeitas às intervenções histórico-sociais, portanto, mudando as “epistemes” do momento histórico, mudam-se as *verdades*. Em outras palavras, segundo Revel (2005, p. 87), “jogos de verdade” para Foucault “não [são] a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso”, o que implica dizer que para o filósofo francês os *jogos de verdade* são “as relações por meio das quais o ser humano se constitui historicamente como experiência – que permitem o homem pensar-se [...]” (Revel, 2005, p. 87). Oliveira (2005, p. 50), no entanto, faz a seguinte ressalva: “É preciso salientar que nem sempre os *jogos de verdade* mascaram ‘uma dada verdade’ ou que essa ‘verdade’ vá se transformar em algo não ‘verdadeiro’, em algo fora da realidade.” Em outros termos, dentro da concepção foucaultiana, o que há, de fato, segundo Oliveira (2005), é a transitoriedade dos jogos de verdade e sua relação com o poder.

Para Foucault, “a *verdade* está centrada no *discurso científico* e nas *instituições* que o produzem” (Revel, 2005, p. 86, grifo próprio), pois, assim se refere o filósofo:

Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (Foucault, 2007b, p. 7).

Esses *efeitos de verdade* estão relacionados às condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e dos modos de subjetivação, os quais são indissociáveis, isto é, os *jogos de verdade* estão relacionados à objetivação e à subjetivação, o que implica no papel fundamental do sujeito. Foucault (2007) afirma que a “verdade” está diretamente ligada ao *poder*, e que, portanto, *não há verdade fora do poder*. Segundo o autor, cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2007b, p. 12).

Nós temos a *vontade de verdade* da GN/GP, que tem a seu favor a tradição normativo-gramatical e a institucionalização sociopolítica; e a *vontade de verdade* da GD é baseada na “verdade” da Linguística, que tem a seu favor a chancela de ser ciência e, portanto, o respaldo de um *saber/poder*, ainda dentro da perspectiva foucaultiana, institucionalizado pela academia e pelo discurso da ciência (“a verdade está centrada no *discurso científico* e nas *instituições* que o produzem”). Nesses *jogos de verdade* se contrapõem os discursos da GN e da Linguística, posto que as “verdades” da primeira são contestadas pela segunda em alguns de seus aspectos, seja na abordagem de conteúdos, seja na forma como trata esses conteúdos, seja na visão restrita de língua que a GN passa, seja na forma como se ensina essa gramática, essa língua etc. como se evidencia na passagem abaixo, em que há uma *vontade de verdade* expressa pelo *sujeito-autor*, o qual se respalda em uma “insatisfação” generalizada daqueles que lidam com a língua em relação aos “defeitos da tradição gramatical”:

(26) A insatisfação com a qualidade das gramáticas vem de longe e atinge todos os grupos interessados: lingüistas teóricos, especialistas e professores de português, alunos e simples curiosos. Depois de décadas apontando os defeitos da tradição gramatical, cobra-se insistentemente dos pesquisadores a elaboração de gramáticas mais adequadas (Perini, 2004, p. 13).

Depreende-se desse discurso que o sujeito propõe substituir a “verdade” vigente, aquela estabelecida pela GN/GT, já que ela não mais satisfaz os anseios de quem lida com a língua, por uma outra “verdade”, a qual ele se propõe pôr na ordem do dia (ou na ordem do discurso), com o respaldo do discurso da ciência que se baseia na pesquisa. Assim, o pesquisador, como ele, está propício a elaborar “gramáticas mais adequadas”. Se há este embate é porque “o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro [pois] o que está em jogo

[é] o desejo de poder” (Foucault, 2005, p. 20), o que denuncia uma *relação de poder e poder* é ação sobre ação. Só há *relações de poder* se houver resistência e isso está caracterizado nos discursos da GN e da Linguística. Não há uma aceitação passiva de ambos os lados. Isso é fato.

A respeito disso, observa o filósofo francês:

O que podemos perceber é que o discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e liberta do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (Foucault, 2005, p. 20).

As palavras de Foucault (2007b, p. 14) apontam para um aspecto que nos vislumbra uma explicação plausível para esse embate, que envolve a relação *poder-saber/vontade de verdade*:

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade.

Na perspectiva foucaultiana, como a “verdade” está centrada no discurso da ciência com o respaldo das instituições que o produzem, ele estabelece

[...] uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis (Foucault, 2005, p. 16-17).

Para Foucault (2005), é como se para nós, “sujeitos cognoscentes”, a *vontade de verdade* e suas peripécias fossem mascaradas pela própria “verdade” em seu desenrolar necessário e a razão disso é, talvez, se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o *poder*, na *vontade de verdade*, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, é porque o que está em jogo é o desejo e o *poder*. Por isso, afirma o autor, o discurso verdadeiro, cuja necessidade de sua forma liberta do desejo e liberta do *poder*, não pode reconhecer a *vontade de verdade* a qual o atravessa, conseqüentemente, a *vontade de verdade*, essa que nos é imposta há bastante tempo, é tal que a “verdade” que ela quer não pode deixar de mascarar-la.

3. Do governo de si e dos jogos de verdade da Ciência no PPC

O Projeto Pedagógico do curso Letras-Português foi aprovado pela Resolução 056/2007 CONEPE/UFS (Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão). Abaixo transcrevemos os textos que compõem a definição dos objetivos, do perfil dos egressos e das habilidades e competências pretendidas alcançar no decorrer da formação e que sejam postas em prática pelo futuro docente de língua materna. Assim, vejamos o que dizem os textos e o que revelam os discursos subjacentes a eles.

I. Geral: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro.

II. Específicos:

- a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;
- b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais;
- c) fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área;
- d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local; [...]

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;
- b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários; [...]
- d) fazer uso de novas tecnologias, e,
- e) atuar como professor, pesquisador, consultor nas diferentes manifestações lingüísticas e usuário, como profissional, da norma padrão.

Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:

I. Com relação à formação pessoal:

- a) possuir conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;
- b) ser capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos bem como estar aberto à assimilação de novos saberes;
- c) refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político;
- d) identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional geral e da área em particular;
- e) perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo humano em construção, e,
- f) ter formação humanística.

II. Com relação ao campo lingüístico:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;
- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde umas para outras;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão; [...]
- d) e) estabelecer e discutir as relações entre textos literários e outros tipos de discurso inseridos nos contextos onde se produzem; [...]
- e) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- f) investigar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais, e,
- g) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Lingüística.

III. Com relação ao ensino:

- a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem;

- b) elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;
- c) refletir de forma crítica sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas de ensino-aprendizagem;
- d) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas, materna e estrangeiras, no contexto nacional e local;
- e) conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em didática de línguas;
- g) ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, e, [...]

Ora, como podemos perceber, o discurso predominante, e isso traduz o fundamento filosófico-ideológico que norteia a proposta pedagógica, é o da Linguística, em seus vários ramos (lembro que estamos analisando apenas os aspectos que se voltam diretamente para a abordagem da língua, aos aspectos linguísticos em si, por isso não nos voltamos para aqueles que tratam da literatura e produção de texto, para os fins deste trabalho). Vemos que o sujeito traçado no projeto é aquele que deve buscar sempre um conhecimento crítico e amplo de cunho científico, portanto, com um perfil de sujeito-pesquisador preocupado com sua formação e com a formação dos outros, os sujeitos de aprendizagem.

Pretende-se formar um sujeito-professor “consciente” de que o ensino de língua materna vai além do ensino de regras da gramática normativa e, por isso, ele precisa “cuidar” de sua formação após egresso do curso, está atualizado com os estudos linguísticos e com as várias linguagens que permeiam a sociedade na qual está inserido. Esses apontamentos para diretrizes pretendidas aos egressos do curso são no sentido de “conscientizar” o futuro sujeito-professor de língua materna de que ele precisará estar sempre atualizado, que seja um professor-pesquisador, com autonomia para pensar em sua formação continuada. Em síntese, ao pensar em cuidar de sua formação, no sentido de melhorar a sua atuação profissional na prática docente, ou seja, cuidando de si como profissional (sujeito de ensino) estará cuidando dos outros, enquanto alunos (sujeitos de aprendizagem). Em outras palavras, o que se quer/pretende é formar novos sujeitos de ensino/professores de língua materna atualizados com propostas hodiernas de base científica.

Ou seja, à medida que o sujeito-aluno investe em si como futuro profissional, procurando estar atualizado com os novos paradigmas e as teorias da sua área de conhecimento, ele está

cuidando de si, no sentido de ser o melhor profissional possível, e isso, concomitantemente, é proporcionar o melhor de si para a prática docente, em favor do ensino, e conseqüentemente dos alunos. É possível perceber que a Instituição apresenta uma preocupação desde já com uma formação que leve o aluno a participar “[...] no seu próprio processo de formação [...]”, criando, assim, uma autonomia como sujeito de ensino e de pesquisa, em outros termos, ou em termos foucaultianos, está-se pretendendo que o aluno promova, já no processo de formação, uma “autogovernamentalidade”.

É imputado aos discentes que eles devem estar atualizados com os discursos das ciências da linguagem, portanto, devem aceitar as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. O foco do estudo deixa de ser a língua pela língua, ou a corroboração de que estudar a língua é ater-se aos estudos gramaticais tão somente, agora, motivados pelos estudos das várias correntes linguísticas, principalmente a funcionalista, o foco de estudo passa a ser principalmente a língua(gem) em funcionamento, ou seja, em uso, portanto numa perspectiva enunciativo-discursiva considerando as condições de produção desse uso.

O discurso do PPC vai na trilha dos jogos de verdade da formação discursiva da Linguística como contraponto, ou um contradiscurso, aos discursos da formação discursiva da gramática normativa tradicional. Aquela se colocando na posição de um saber científico emanado da academia, portanto, institucionalizado e legítimo, como o defende Foucault. Dentro do contexto do referido PPC, pretende-se disciplinar os corpos docente e discente no sentido de aceitarem as verdades da Linguística. Está contido, assim, dentro do aspecto filosófico-ideológico norteador do PPC, que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Com isso já se delinea o perfil do professor de língua materna que se pretende formar. Essa ideia, como é possível perceber, é destrinchada nos objetivos específicos do PPC.

No PPC da UFS, até aqui analisado, o direcionamento filosófico-ideológico segue na linha de uma formação do profissional “[...] licenciado em Letras com habilidades para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa”, ou seja, não foge ao objetivo de que a formação não se restrinja somente ao ensino, mas deve visar à pesquisa, visar à formação do professor-pesquisador ao “fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área.”

Considerações finais

Em conclusão, podemos dizer que o profissional das Letras que se quer formar é um novo sujeito das Letras, o qual vai além de um ensino “gramatiquero”, que pesquisa, que continua em formação, que enxerga a língua como parte de uma cultura e que dela não pode estar dissociada. Esse profissional deve pautar seu ensino pelos saberes da Linguística e não tão

somente pela gramática normativa, pois o ensino de língua materna envolve muito mais que o ensino de regras gramaticais.

Em suma, há uma perspectiva no PPC de Letras de que a formação docente aí ofertada seja no sentido de formar profissionais que cuidem de si como profissionais para cuidarem dos outros à medida que se mantenha em formação continuada e com o espírito de um professor-pesquisador, como está contido no texto do PPC: “conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais.”

Reformular grade curricular muda o ensinar?³⁰

³⁰ Texto apresentado no V EDUCON (2011). Este texto é um recorte de nossa pesquisa de doutoramento que à época estava em andamento. Agradecemos à Prof^a. Maria Ester Vieira de Sousa pelas observações, correções e sugestões dadas muito valiosas.

Introdução

Faremos, neste texto, uma análise do discurso constitutivo da Resolução nº 56/2007/CONEPE que reformula o Projeto Pedagógico do currículo do curso Letras-Português Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Uma mudança de currículo indubitavelmente aponta para um discurso de inovação e atualização ou, pelo menos, uma tentativa de estar atualizado, em consonância com o “novo” da área de conhecimento, a que pertença o curso, que se contraponha, em princípio, à proposta político-ideológica anterior.

Nesse sentido, a que formação os alunos de Letras estão submetidos? Que conhecimentos estão sendo valorizados e transmitidos nesses cursos de Letras? Até onde esse currículo está em consonância com os novos paradigmas e teorias das ciências da linguagem e como essa adoção das novas teorias se revela no currículo? Analisaremos o discurso do texto da Resolução para vermos que sujeito se quer formar e como isso se revela.

Uma mudança curricular, no entanto, necessariamente, provoca uma mudança significativa na concepção didático-pedagógica e teórico-ideológica no sujeito de ensino, o sujeito-professor? Estamos pensando aqui nos sujeitos-professores que irão ministrar as disciplinas e, conseqüentemente, os conteúdos em acordo com as novas diretrizes estabelecidas pelas ementas. Entra em questão, diante disso, dois aspectos: primeiro, a predisposição dos sujeitos-professores em aceitar e seguir esses novos paradigmas e essas novas propostas teóricas em preterição aos já adotados e seguidos, o que provocaria uma mudança teórico-ideológica; segundo, se esses professores têm uma formação que lhes permita “passear” por essas teorias com uma segurança de conhecimento e conjugá-las com os conteúdos de ensino e de como ensiná-los, o que provocaria uma mudança no seu fazer teórico-metodológico e didático-pedagógico, ou seja, na sua prática docente. Assim, entre o que se quer/pretende, como proposta do discurso teórico constitutivo do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e refletido no currículo, e o que se ensina de fato na prática didático-pedagógica – reflexo dos limites ou da ideologia norteadora do fazer docente –, pode não haver uma correspondência como se esperaria.

Nosso objetivo neste trabalho é analisar o texto da Resolução nº 56/2007/CONEPE/UFS nos pontos que definem *objetivos, perfil e habilidades e competências* pretendidos para os futuros professores de língua materna para vermos até onde eles estão alinhados e como eles apontam para um discurso de atualização, com os novos paradigmas de ensino-aprendizagem e com as novas teorias propostas pelas ciências da linguagem. Também veremos o que essas escolhas implicam do ponto vista teórico-ideológico e que filosofia esse currículo pretende fundamentar na formação desses futuros professores. Contudo, questionamos se o fato de

promover mudanças num currículo necessariamente implica mudanças no sujeito de ensino, o professor. Para esta análise, nos subsidiamos na Análise do Discurso de linha francesa.

O nosso trabalho está dividido em três tópicos. No primeiro, discutimos sobre a concepção de currículo como um gênero discursivo; no segundo tópico, discutimos o processo de formação do aluno de Letras que implica a formação do professor; no terceiro, analisamos o discurso constitutivo da Resolução nº 56/2007/CONEPE, que reformula PPC de Letras.

1. Uma concepção de currículo como um gênero discursivo

Neste tópico, discutimos a concepção de currículo e defendemos que ele constitui um gênero discursivo. Sendo assim, ele é constituído de um discurso que traz em si uma ideologia e um sujeito discursivo³¹. Vejamos com Canen e Moreira (2001, p. 7) a concepção de currículo que melhor traduz o que aqui queremos discutir:

Sabe-se que o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica. Presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos.

Vemos que termos como “seleção da cultura”, “posição político-ideológica”, “valores” são expressões carregadas de sentido que apontam para uma formação discursiva pedagógica de engajamento político-ideológico que não se pode considerar como neutro ou científico, nas palavras dos autores. Assim, um currículo é resultado de escolhas de determinados sujeitos inseridos em determinada cultura que defendem determinados valores, conseqüentemente, as escolhas feitas são determinadas pela formação ideológica³² em que estão inseridos. Como dizem os autores, “presenças e ausências nos currículos” são significativas para dar sentido e são dialeticamente constituídas, pois envolvem “disputas culturais, de embates e conflitos” por envolver diferentes pontos de vista.

31 O sujeito discursivo em uma “sociedade de discurso” é aquele que pode ocupar uma determinada posição, é constituído por uma ideologia e é essa ideologia que o constitui como sujeito. Ora, para a Análise do Discurso, diz Mussalim (2004, p. 131), o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos, isto é, para a AD não existe o “sujeito em si”, mas o “lugar vazio”, a posição de onde ele enuncia, de onde produz o discurso.

32 Formação ideológica “constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições políticas e ideológicas organizadas” (Haroche *apud* Brandão, 2004, p. 47). Pode ser definido também como visão de mundo de uma dada classe social que impõe o que pensar aos sujeitos dessa classe.

Contudo, todo e qualquer currículo deve abranger um determinado número de disciplinas que devem ser ensinadas por meio dos conteúdos constitutivos de cada disciplina. Escolher tal disciplina e tais conteúdos é considerar estes e não outros “dignos de serem transmitidos e aprendidos”, respectivamente, por professores e por alunos. Dizem, também, os referidos autores:

Sabe-se, ainda, que o currículo, assim como a cultura, deve ser visto como uma prática de significação que, se desenvolvendo em meio a relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais. O currículo constitui território onde se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas (Canen; Moreira, 2001, p. 7).

Ora, com isso fica claro que está intrínseca ao discurso que constitui um currículo a significação de processo cultural que nele se impregna pelas vozes que aí se manifestam, em acordo e/ou em oposição. O currículo representa uma relação de poder por se constituir de um saber institucionalmente estabelecido, mas que necessariamente não quer dizer que

Considerar as vozes autorizadas nas escolas e nas salas de aula implica, então, considerar os processos que discriminam e abafam tantas outras. Implica perceber os múltiplos silêncios que ocorrem desde a concepção de currículos até sua tradução por professores e estudantes no âmbito das práticas pedagógicas. Implica analisar que saberes e experiências são incorporados e valorizados nos currículos. Implica verificar que identidades e diferenças se está procurando produzir e que identidades se deveria procurar produzir. Implica, em síntese, compreender razões e efeitos das ênfases e omissões referentes a saberes, significados e identidades (Canen; Moreira, 2001, p. 8).

Dentro desta perspectiva, um currículo é um espaço de silêncios e vozes, de saberes e experiências, de identidades e diferenças que serão postos em “evidência” à medida que o discurso vai se constituindo em torno da formação dos saberes e conhecimentos elencados e transmitidos. Os currículos são, nessa perspectiva, as escolhas de determinados sujeitos, por isso refletem, dessa forma, as escolhas político-ideológicas desses sujeitos historicamente marcados pelas suas respectivas formações acadêmicas.

Como nosso objetivo não é necessariamente discutir ou questionar o que é um currículo do ponto de vista didático-pedagógico, mas discuti-lo do ponto de vista discursivo, ou seja, focando-o

como um gênero discursivo, não nos ateremos em defender que concepção de currículo é ideal. Contudo, cremos ser pertinente citar uma concepção para mostrar que há diferentes concepções ideológicas de como se deve constituir/construir um currículo, independentemente do nível de escolaridade.

Em nosso enfoque, porém, o currículo deixa de ser concebido segundo a ótica oficial: como instrumento de promoção de uma educação de qualidade, definida no âmbito de uma lógica econômica, bem como de controle de estudantes, professores e instituições escolares. Deixa-se também de considerar que o processo de sua formulação deva ficar a cargo de uma comissão de especialistas iluminados, supostamente capazes de determinar o que pode e deve ser ensinado e aprendido em todas as escolas do país (Moreira, 2008, p. 5).

Um gênero discursivo, segundo Bakhtin (1997), se define pelo conteúdo (temático), pelo estilo e pela estrutura. Sendo assim, um currículo tem um conteúdo específico: um certo número de disciplinas de um determinado curso; um estilo específico: não se confunde, por exemplo, com um relatório; uma estrutura específica: a terminologia das disciplinas com as suas respectivas ementas, cargas horárias e número de créditos dispostas em um quadro. Em síntese, um currículo se constitui como um gênero discursivo porque apresenta linguagem, estilo e composição estrutural além de ser um espaço de confrontos ideológicos em constantes embates e porque circula num espaço social específico, o universo das instituições de educação (escolas, universidades).

Necessariamente, um currículo sintetiza um consenso, mas não representa a vontade de todos. Contrário ao que defende Moreira na citação acima, são especialistas que constroem os currículos, portanto, eles se constituem em sujeitos de discurso e seus discursos ideologicamente marcados estão materializados no gênero currículo, que passa a ser um discurso institucionalmente constituído, por isso autorizado.

2. O processo de formação: o professor e o aluno de Letras

O discente de agora será o docente de amanhã, essa parece ser uma decorrência natural. A formação que ele receber na graduação será a sua base para o exercício da profissão. Sendo assim, que formação se está forjando? Que conhecimentos estão sendo adquiridos? Quem será este futuro profissional? É ao concluir essa formação inicial que podemos exercer a profissão, caso não haja uma outra formação complementar, como uma pós-graduação, que possa acrescentar algo mais em termos de formação. As palavras de Baltar *et al.* (2005,

p. 62), nesse contexto, são pertinentes:

Embora se discuta nas escolas, e nos cursos de Letras de todo o país, já há algum tempo, os problemas que envolvem o ensino de Língua Materna, muitos professores, que estão atuando nas salas de aula das escolas brasileiras, hoje, ainda não conseguem se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso significa dizer que o que se faz é um trabalho dissociado do desenvolvimento da *competência discursiva*, que implicaria a apropriação pelo usuário da língua dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para com isso poder interagir em diferentes situações do cotidiano.

As palavras de Baltar *et al.* (2005) vêm ao encontro de nossas ideias a respeito dessa formação que mais confunde, “deforma”, do que forma. Nesse sentido,

Vale ressaltar que o que a maioria tem feito em sala de aula está diretamente associado ao que aprendeu no curso de Letras que frequentou, cujos currículos foram elaborados sob a ótica da abordagem tradicional, o que se refletiu na organização de programas em que o ensino de língua materna baseava-se, ainda, num trabalho com a frase e não com o texto como unidade maior da língua; portanto sua prática reflete a sua formação (Baltar *et al.* 2005, p. 63).

Na verdade, está ocorrendo uma confusão ocasionada por uma profusão de teorias que estão invadindo a academia³³ sem que se dê tempo de digerir o que se tinha. Em geral, provindas do discurso da Linguística, essas teorias são de ataque à gramática normativa e ao seu ensino calcado na pedagogia tradicional. A questão posta em tela é se os docentes estão preparados para trabalhar com essas teorias, se tiveram tempo de amadurecê-las para repassá-las com a segurança e o domínio devidos. Na dúvida, parece ser mais seguro ficar naquilo que já conhece e domina.

Kamel (2010) em pesquisa com estudantes de Letras, iniciantes e concluintes, em duas universidades federais de duas regiões diferentes, apresenta dados preocupantes. A partir de pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a autora aplica um teste de sondagem, para os iniciantes, e um teste de avaliação, para os concluintes, com praticamente as mesmas questões³⁴ sobre as noções de linguagem, gramática, língua falada e escrita, texto e escrita. O que a motivou a esta pesquisa foi o fato de “no momento que propomos atividades, como por exemplo, de leitura e produção de textos, em que devemos assumir a posição de sujeitos

33 A prova disso são as constantes propostas de reformulação dos currículos dos cursos de Letras, como o que estamos analisando neste artigo, com o objetivo de se atualizar com os novos paradigmas e teorias linguísticas.

34 A autora esclarece que, no Teste de Sondagem, constava a pergunta: “Que tipos de gramática você conhece?” e no Teste de Avaliação constava a pergunta: “O que você entende por gramática e qual a sua função?”; as demais eram iguais.

sócio-históricos, os alunos sentem-se perdidos, desamparados, não se sentem estudando Língua Portuguesa” (Kamel, 2010, p. 13). Isso porque, ao ingressar no curso de Letras, os alunos “[...] esperam é um ensino de Língua Portuguesa voltado para a descrição da língua, um trabalho puramente gramatical” (idem).

Em vista disso, a autora levanta duas hipóteses, a partir dos discursos revelados nas respostas dos sujeitos sobre as categorias conceituais acima elencadas: primeira: os sujeitos-alunos iniciantes tinham uma compreensão mecanicista como consequência da escolarização no Ensino Básico; segunda: os sujeitos-alunos concluintes demonstram alguma mudança paradigmática pouco significativa. No entanto, Kamel (2010, p. 141) constata que os discursos dos dois sujeitos-alunos, iniciantes e concluintes, não se diferenciam muito “acerca de por que se ensina Língua Portuguesa a seus falantes, das noções de gramática e de língua falada e escrita”. Em decorrência disso,

[...] [o] resultado apontou para um ponto comum: a maioria dos enunciados demonstra que o ensino de língua continua orientado por um discurso baseado na tradição em que a consolidação do ensino de gramática normativa ainda se faz presente. Esse discurso da (com)tradição [sic] é referendado tanto na Instituição Escolar, refletido no dos alunos, como nos instrumentos de divulgação desse discurso [...] (Kamel, 2010, p. 141).

Os resultados das análises apontam para a necessidade de se rever o que se está ensinando, como se está ensinando e para que se está ensinando a futuros professores de língua materna que estão saindo de cursos de formação em licenciatura com praticamente as mesmas noções com as quais entraram no curso. Isso leva a autora à conclusão de que os professores dos cursos de Letras precisam rever certos aspectos de sua prática:

O certo é que esses sujeitos responsáveis por formar outros sujeitos precisam ter clareza suficiente sobre que teoria adotar para um trabalho pedagógico consistente em sala de aula. Se o ensino de Língua Portuguesa, no geral, ainda permanece norteado por um ensino com um olhar sobre a língua de forma descontextualizada, então, que profissional o Curso de Letras está formando? (Kamel, 2010, p. 145).

Essa colocação da autora é pertinente e endossamos por ver nisto a lacuna dos problemas na formação que buscaremos atestar em nossa pesquisa. A concepção (de ensino) de língua do professor implica, portanto, “que profissional o Curso de letras está formando?”. Reformular um currículo necessariamente implica a “reformulação” da prática pedagógica do docente?

3. O currículo de Letras: o político-ideológico e

o sujeito que se quer formar

Movidos pela necessidade de se atualizar com os novos paradigmas de ensino-aprendizagem de língua em consonância com as ciências da linguagem, a Resolução N° 56/2007 CONEPE/UFS³⁵ aprova o projeto pedagógico da habilitação Português Licenciatura³⁶ e estabelece o novo currículo, que substitui o anterior, pela Resolução N° 09/1993 CONEP. Antes de chegarmos ao texto da Resolução, é preciso dizer que ele segue Diretrizes definidas pelo MEC que, por sua vez, procura estar em consonância com as orientações definidas nos PNCEM de Língua Portuguesa, no sentido de formar profissionais competentes que atendam às novas diretrizes. Sousa (2004, p. 15) faz a seguinte observação:

A disciplina Língua Portuguesa passa a fazer parte de uma área, denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, na qual também são incluídas Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática. A própria denominação da área já impõe uma leitura desse documento a partir da articulação com o pensamento dominante no “mundo moderno”, o mundo das novas tecnologias, e o mundo do trabalho. [...]. É preciso ainda perceber que esse novo nome assenta-se igualmente numa compreensão plural de linguagem, em *consonância* com as novas tendências dos estudos lingüísticos e dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua.

A colocação de Sousa sobre a abordagem que deve ser dada à “linguagem plural”, vemos no objetivo geral, no Art. 2º, do texto da Resolução:

(1) A habilitação Português Licenciatura do Curso de Letras, tem como objetivos:

I. Geral: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro.

Vemos que em seu objetivo geral busca-se uma formação “intercultural”, “crítica” e “consciente” de seu papel na sociedade. Está contido que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Com isso já se delinea o perfil do professor de língua materna que se pretende. Essa ideia é destrinchada nos objetivos específicos, que melhor detalham:

(2) II. Específicos:

a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;

³⁵ Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, da Universidade Federal de Sergipe.

³⁶ É possível perceber que as Diretrizes Nacionais do Curso de Letras estabelecidas pelo MEC estão reproduzidas nesse documento.

- b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais;
- c) fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área;
- d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local;
- e) preservar a especificidade da habilitação, possibilitando a interdisciplinaridade no currículo, graças à presença de disciplinas de outros cursos da área das ciências humanas e sociais e à oferta de disciplinas de Letras nos currículos de outros cursos desta Universidade, e,
- f) estimular a capacidade de desempenhar o papel de fomentadores e divulgadores do desenvolvimento cultural, através das línguas.

Em relação aos objetivos específicos, podemos dizer que eles contêm tudo aquilo que defendemos neste trabalho. Há um discurso que aponta para uma necessidade de atualização e de uma formação calcada em uma visão mais laica do real papel na sociedade do profissional das letras. O sujeito que se quer formar deve dominar determinado saber que não pode se restringir tão somente ao conhecimento de gramática, como denunciam Baltar e colaboradores anteriormente citados. No Art. 3º da Resolução, fala-se do perfil do licenciado em Letras que pretende formar.

Vejamos o que diz:

(3) Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;
- b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários;
- d) ter conhecimento histórico e teórico necessários para a reflexão sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura;
- e) fazer uso de novas tecnologias, e,
- f) atuar como professor, pesquisador, consultor nas diferentes manifestações lingüísticas e usuário, como profissional, da norma padrão.

Como se pode perceber, o perfil que se quer para o profissional das Letras é que ele seja “capaz de refletir teoricamente” sobre a linguagem de forma crítica e não de forma mecânica, ou

seja, faça uso das teorias para subsidiar sua prática; que ele seja usuário das novas tecnologias, compreenda que sua formação é contínua, o que implica que a formação não acaba com a graduação, mas que é um processo contínuo o que o leva a ser professor-estudante. Ora, tudo isso é o que defendemos nesta discussão. Assim, essa proposta curricular vem ao encontro de nossas expectativas, vem atender aos nossos anseios em formar profissionais de Letras voltados apenas para o ensino mecanizado e isto se coaduna com o discurso dos PCNEM, citado por Sousa (2004). Pelo menos isso é o pretendido.

A questão, como já colocamos, é se os professores estão preparados para esses novos paradigmas, do ponto de vista técnico, didático e pedagógico ou predispostos a aceitá-los e incorporá-los a sua prática pedagógica. Uma mudança dessa prática pressupõe uma mudança de competências e habilidades do fazer pedagógico.

Os termos *competências e habilidades* são aqueles que caíram no gosto das ciências da educação a ponto de entrarem com muito vigor nos documentos oficiais do governo que ditam os rumos da educação brasileira. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de atuar em uma situação específica, fundamentada em conhecimentos, mas não limitada a eles. Já habilidade refere-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades, segundo Macedo (2009).

Diz ainda Macedo (2009) que a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. É a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) com a unicidade (competição). Para isso, supõe a habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em níveis diferentes. Isso não significa que competência seja meramente uma coleção de habilidades; é mais complexo, pois envolve elementos que não podem ser simplificados apenas à combinação de suas partes.

Essas capacidades, dentro do processo de aprendizagem e domínio da língua materna, de acordo com a proposta da teoria dos gêneros textuais, são capacidades de linguagem. Assim, o ensino de línguas deve ter como objetivo primordial desenvolvê-las nos alunos para a ação de linguagem que precisam empreender no ato comunicativo e no exercício de sua cidadania (França, 2010).

Demonstrando estar em consonância com os novos paradigmas da Educação, o projeto pedagógico do novo currículo fala no desenvolvimento de competências e habilidades para os alunos, como propõe alguns estudiosos da Educação que seguem a linha de Philippe Perrenoud. Podemos definir com Perrenoud (2000, p. 69) que “[...] a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constitutíveis’ a partir dos recursos do sujeito”. Já a habilidade, segundo Geglio (s. d., p. 2),

“entendida como uma capacidade diz respeito a um fazer circunscrito a uma ação menor, não menos importante nem, talvez, de complexidade secundária, mas de aspecto limitado.”

Vejamos como esses termos aparecem no texto do projeto pedagógico.

(4) Art. 4º As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são, dentre outras:

I. Com relação à formação pessoal:

- a) possuir conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;
- b) ser capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos bem como estar aberto à assimilação de novos saberes;
- c) refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político;
- d) identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional geral e da área em particular;
- e) perceber o processo de ensino-aprendizagem como um processo humano em construção, e,
- f) ter formação humanística.

Vemos que há uma preocupação com a formação pessoal tendo em vista a aquisição e o domínio de conhecimento, focando o aspecto humano como um ponto central dessa formação atrelado à formação de um sujeito que reflita sobre a ética do seu próprio fazer dentro de uma dimensão que abranja o “contexto cultural, socioeconômico e político”. Esse discurso advém de uma formação discursiva, dentro das várias correntes da Linguística, que defende uma abordagem do estudo da língua não apenas do ponto de vista da estrutura.

De fato, essa proposta discursivo-ideológica vai se revelar nas escolhas das disciplinas que compõem o currículo, por exemplo, Semântica e Pragmática, propondo a indissociação das duas disciplinas, porém, a novidade é a presença desta última. A primeira já tinha o seu conteúdo trabalhado sob o nome de Língua Portuguesa VI. Na ementa dessas disciplinas consta: “Estudo das abordagens, dos modelos e das teorias explicativas dos processos de produção e recepção do significado, enfatizando as principais teorias semânticas e pragmáticas, tendências atuais, métodos e procedimentos de análise”. A proposta está coerente com o que se espera fundamentar como habilidades e competências nos alunos de Letras.

(5) II. Com relação ao campo lingüístico:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;

- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde umas para outras;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão; [...]
- d) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- e) investigar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais, e,
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Lingüística.

Vemos também que o discurso aqui contido, subjacente, aponta para uma formação linguística cuja concepção de língua e linguagem é revista. Nesse passo, percebemos a formação discursiva da Sociolinguística, da teoria dos gêneros discursivos, da linguística aplicada e da pesquisa linguística, o que revela uma preocupação em formar o professor-pesquisador de língua.

(6) III. Com relação ao ensino:

- a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem;
- b) elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;
- c) refletir de forma crítica sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas de ensino-aprendizagem;
- d) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas, materna e estrangeiras, no contexto nacional e local;
- e) conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em didática de línguas;
- g) ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, e,
- h) atuar no magistério de acordo com a legislação específica vigente.

Vemos que há uma preocupação com a formação humanística abrangente, do ponto de vista pessoal, assim como com o domínio de conteúdo e com relação ao ensino. Dentre essas competências e habilidades que se espera que o graduando adquira no decorrer do curso, encontram-se aquelas cujo efeito de sentido aponta para uma formação de atualização e mudança no comportamento do sujeito de ensino na abordagem do processo ensino-aprendizagem da língua como consequência da adoção de uma nova postura político-ideológica sobre esse ensino provocada pelas mudanças efetivadas no currículo.

A matriz curricular está definida no Art. 7º do projeto, apresentando a seguinte redação:

A estrutura curricular dos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura está organizada nos seguintes núcleos:

- I. Núcleo de Conteúdos Específicos** – compõem este núcleo as disciplinas de fundamentação teórica relativas a conteúdos ou prática resguardando o caráter específico, conforme definido no Anexo I.
- II. Núcleo de Conteúdos Profissionais** – compõem este núcleo as disciplinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado, conforme definido no Anexo I.
- III. Núcleo de Conteúdos Complementares** – compõem este núcleo as disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar, conforme definido no Anexo I.

Vemos no contexto que há uma preocupação com uma formação que não se restrinja tão somente com o preparo técnico, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Específicos, mas também com a formação didático-pedagógica, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Profissionais, e a formação humanística, com as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Complementares.

A maneira como está estruturado o curso, na teoria, se mostra próxima do “*ideal*”. Cobre todos os pontos que julgamos necessários para uma formação docente *ideal*. Na verdade, voltamos ao ponto central de nossa discussão: estaria o corpo docente preparado e “consciente” dessas mudanças paradigmáticas implementadas ideologicamente no bojo da nova grade curricular? O que nos parece até o momento é que o fato de mudar uma grade curricular não muda automaticamente as mentalidades se elas não estiverem sintonizadas com essas mudanças.

A bem da verdade, o currículo atual, proposto na Resolução nº 56/2007, abrange vários desses aspectos técnicos, contudo, cremos que ainda falta uma melhor articulação e integralização com os aspectos didático-pedagógicos. Ressaltamos, no entanto, que das 25 disciplinas do

“núcleo de conteúdos específicos”, apenas Semântica e Pragmática e Introdução às Teorias do Discurso são o diferencial em relação à grade anterior; e dentre as 14 disciplinas que compõem o “núcleo de conteúdos profissionais”, pelo menos a Linguística Aplicada, os Fundamentos, os Laboratórios e a Metodologia do Ensino-Aprendizagem atendem, em princípio, à formação didático-pedagógica, e os TCCs atendem à iniciação à pesquisa.

É nesse segundo núcleo que consta a maior parte das inovações. Os enunciados-terminologia das disciplinas refletem uma vontade de saber (lembrando Foucault) cujo efeito de sentido nos remete à formação discursiva das inovações/novidades linguísticas: gêneros textuais, discursos, semântica, pragmática, linguística aplicada e termos como laboratórios e fundamentos apontam para a atualização que se pretende para o curso de Letras.

Nesse sentido, ele estaria em *consonância* com o discurso da Linguística e também em *consonância* com o discurso que sustenta as bases teóricas constante nos PCNs, no sentido de formar sujeitos-profissionais preparados para formar também nessa direção. O discurso aí aponta para uma formação ideológica dominada pelo discurso acadêmico-científico em consonância com a formação discursiva das diretrizes das ciências da linguagem. O quadro das disciplinas profissionais revela um discurso preocupado ideologicamente em atender a uma proposta de mercado e de atualidade com o momento histórico marcado. Os enunciados que cada nome de disciplina representa apontam para um discurso que busca a inovação ao incorporar os princípios das ciências da linguagem e suas tendências e ramos.

Percebemos que os sujeitos neste/deste discurso se mostram atualizados e preocupados com uma formação do futuro docente, por isso “[essas] disciplinas [...] tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado”. Vemos que neste discurso a preocupação com uma fundamentação filosófica e teórico-metodológicas está presente.

Considerações finais

Não basta mudar (reformular) um currículo, ementários de disciplinas, se não alterar a atitude dos docentes que irão ministrar tais disciplinas, se a proposta de mudança ideológica subjacente não for devidamente assumida, se o professorado se mantiver inexorável em sua forma de “dar” aula (se ele instrui como aprendeu), se a sua forma de avaliar também não sofrer uma mudança de paradigmas no sentido de valorizar a pesquisa aliada à educação, se o corpo docente ficar limitado a valores que remetem, em se tratando de língua, a uma nostálgica tradição de instrução de uma pura e intocável língua padrão, sem incorporar as pesquisas da Linguística em prol da formação em língua materna.

Como conclusão, a mudança de currículos e ementas é ineficaz se o corpo docente não estiver preparado, técnica, didática e pedagogicamente, para compreender e implementar esses conteúdos no ensino. Em outras palavras, é preciso preparar a “mão de obra” para promover a transformação estrutural e a alteração político-ideológica, pois essa transição refletirá na prática do sujeito-professor em sala de aula, se ele estiver disposto a isso.

O sujeito-leitor subjacente/ pretensão no projeto pedagógico do curso de Letras da UFS³⁷

Os leitores de livros [...] ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces.

(Manguel, A. *Uma história da leitura*, p. 19).

Introdução

Em 2007, o Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Sergipe (CONEPE/UFS) aprova a Resolução Nº 56/2007, a qual entra em vigor em 2008. Essa resolução aprova o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras com habilitação em Português Licenciatura e estabelece o novo currículo.

A Resolução segue Diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MEC) que, por sua vez, procura estar em consonância com as orientações definidas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras³⁸ no sentido de formar profissionais competentes que atendam às novas diretrizes do ensino de língua materna. Conseqüentemente, essa formação pressupõe um professor-leitor competente que formará outros leitores competentes, em princípio, no Ensino Básico. Ou, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a expressão “leitores proficientes”.

Mas o que é ser leitor? O que é leitura? Que concepção de leitor e leitura estão subjacentes ou são pretensas no PPC do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Sergipe (UFS)? Que leitor se pretende formar e que conceito de leitura está subjacente ao texto do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Sergipe (UFS)? Certamente há um pretense leitor que se quer formar no processo de formação de futuros professores de língua materna e uma concepção de leitura que norteia o discurso teórico-filosófico-ideológico do dizer desse projeto pedagógico ao definir os objetivos que se quer atingir e traçar o perfil dos alunos egressos do curso pretendidos.

Partindo dessas indagações, sob os aportes teóricos da Análise do Discurso (AD) francesa, analisaremos os objetivos norteadores do texto do referido PPC na tentativa de trazer à superfície o perfil do sujeito-leitor que se quer formar, que ideologicamente está intrínseco nos objetivos. Nosso objetivo neste capítulo, portanto, é procurar revelar a concepção de leitor e de leitura pretensa/subjacente no referido projeto pedagógico. Isto é, revelar os discursos que norteiam/orientam teórica, filosófica e ideologicamente a concepção de leitor e de leitura subjacentes/pre tendidos no texto do documento.

38 Parecer Nº 492/2001 CNE/CES.

1. O que é ser leitor? O que é leitura?

Em princípio, poderíamos definir leitor como aquele que é capaz de estabelecer um sentido àquilo que leu e esse sentido estabelecido a partir do texto lido seria a leitura feita por um determinado sujeito-leitor. Contudo, essa é uma perspectiva, digamos, perseguida pelos mais recentes trabalhos e pesquisas voltados para a leitura. Isso porque até pouco tempo considerava-se leitor aquele que conseguisse decodificar o código linguístico, ou seja, bastava ser alfabetizado para ser considerado leitor e, no decorrer da História, isso se mostrou o fundamental no processo educativo, como registra Galvão (1998, p. 124):

Aprender a ler, escrever e contar eram os objetivos principais do ensino para os meninos menores: a “carta do ABC” ou o primeiro livro de leitura e a tabuada guiavam a ação educativa. Para os pós-alfabetizados, os “livros de leitura” subsequentes serviam de referência, trazendo conteúdos de gramática, história do Brasil, história natural, história sagrada e geografia.

Essa concepção de ensino, é claro, já não é o bastante para atender às necessidades do mundo pós-moderno em que ora nos encontramos. E o professor de língua materna, mais do que qualquer outro, deve ter uma compreensão bastante laica de que um leitor proficiente é aquele que vai além da superfície do texto; que a leitura deve ser mais do que repetir o que aparece na página sem fazer qualquer tipo de relação com outros textos, com outras leituras.

Como é papel da escola e do professor formar esse leitor proficiente, dentro dessa perspectiva, a pertinência das palavras de Barthes (1984, p. 32) sobre a leitura nos chega com muita propriedade quando ele diz que: “[...] no campo da leitura não existe pertinência de objetos: o verbo *ler*, aparentemente muito mais transitivo do que o verbo *falar*, pode ser saturado, catalisado por mil complementos directos: lêem-se textos, imagens, cidades, rostos, cenas, etc.”. A concepção de leitura inferida dessa passagem é ampla e não se restringe apenas ao código verbal, pois, isso também se aplica ao leitor, o qual deve ser um leitor dos mais variados objetos semioticamente constituídos que o cercam social e culturalmente. É claro que essa concepção de leitura proposta por Barthes é sob a perspectiva da semiologia, ou da semiótica (terminologia mais difundida no Brasil), porque é nela que o referido autor se situa em seu campo de estudos. Dito isso, é pertinente ressaltar que os documentos oficiais que tratam dos estudos de língua para o ensino básico, como os PCN e a BNCC, incorporaram em sua fundamentação teórica também as concepções semióticas de trabalho com as linguagens verbal e não verbais.

Ora, como nos afirma Manguel (1999, p. 19-20),

[...] em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender.

Essa visão de leitor e de leitura que Manguel nos coloca nos diz que a leitura se dá quando o leitor atribui significado. Por conseguinte, considerando a aprendizagem formal da leitura, acreditamos que é papel do sujeito-professor de língua levar o aluno a esse nível de leitura, isto é, ensinar o aluno a atribuir significado ao que lê, pois a leitura não deve ser vista como algo espontâneo, natural. Portanto, “[...] toda a leitura se passa no interior de uma estrutura (nem que seja múltipla, aberta), e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura natural’, ‘selvagem’: a leitura não *excede* a estrutura; submete-se-lhe: precisa dela, respeita-a; mas a perverte” (Barthes, 1984, p. 33).

Como bem diz Barthes, assim como a leitura não deve ser tomada como algo espontâneo, natural, o leitor também não é formado e não nasce espontaneamente porque ele é consequência das leituras que faz e de quem orienta essas leituras e como as orienta. Em outros termos, tentando responder às perguntas-títulos desta seção, diremos que ser leitor é ser capaz de atribuir um sentido ao que ler e não apenas decodificar o código linguístico, da mesma forma que leitura é o processo de atribuição de sentido ao texto determinado pelas condições sócio-históricas e da perspectiva do sujeito-leitor.

Ora, diante disso, é preciso dizer que a cada teoria linguística que trata da leitura como objeto de estudo, traz, implicitamente, uma concepção de leitor. Assim, segundo Moura (2007, p. 33), “saber ler um texto é saber fazer as inferências corretas ou plausíveis que cada trecho propicia. Algumas dessas inferências permanecem ao longo do texto, outras são anuladas no decorrer da leitura.” Assim, num processo de leitura, perceber os implícitos contidos nos trechos, de acordo com Moura (2007), implica ser um leitor maduro e consciente do seu papel de leitor competente. Por isso, ainda segundo Moura (2007, p. 34), “um bom leitor é formado a partir de uma prática consciente e não-automática. Mas esse conhecimento semântico, que ancora nosso uso da linguagem, pode e deve ser utilizado na leitura de textos, desde que convertido num saber mais ou menos consciente”.

Ora, com certeza formar esse tipo de leitor é o que se pretende como um leitor ideal. Aquele que lê nas entrelinhas e possui um senso crítico e um conhecimento de mundo que é capaz de fazer inferências, isso dentro de uma concepção teórica pragmática.

No entanto, numa concepção da Análise do Discurso, a leitura é encarada como um processo, produzida, assim, segundo Orlandi (2003, p. 193), “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.” Temos aqui uma concepção de leitura numa perspectiva do discurso, portanto, dentro dessa perspectiva há alguns fatos a serem levados em conta, como aponta Orlandi (2006, p. 8):

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Enfim, há diversas propostas teóricas sobre a leitura e a cada concepção de leitura, pressupõe-se um sujeito-leitor capaz de fazer uma leitura em particular, porque cada leitor é um leitor com suas particularidades e especificidades, o que pressupõe diferentes possibilidades de leitura, ainda que seja do mesmo texto, se feita por diferentes sujeitos-leitores e também pelo mesmo sujeito-leitor se feita em momentos históricos e posicionamentos ideológicos distintos.

2. O Projeto Pedagógico: perfil e objetivos na formação do professor-leitor

No texto do Parecer nº 492/2001 CNE/CES, constam as seguintes orientações:

A área de Letras, abrigada nas Ciências Humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;

- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Como consta nos documentos oficiais que regem o ensino neste país, particularmente aqueles direcionados ao ensino de língua portuguesa de forma primordial, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fundamentalmente o ensino de língua portuguesa deve formar leitores e produtores de textos proficientes. Pelo exposto anteriormente, a leitura não deve se restringir ao verbal e o leitor é quem atribui sentido, significado, e ele está constantemente exposto a vários textos em diversas linguagens que não se pode ignorar, pois estamos envolvidos por elas. Sendo assim, um curso de formação em Letras precisa estar em consonância com tudo isso que envolve o ensino de língua, em nosso caso específico, a Língua Portuguesa. Analisando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Sousa (2004, p. 15) faz a seguinte observação:

A disciplina Língua Portuguesa passa a fazer parte de uma área, denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, na qual também são incluídas Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática. A própria denominação da área já impõe uma leitura desse documento a partir da articulação com o pensamento dominante no “mundo moderno”, o mundo das novas tecnologias, e o mundo do trabalho. [...]. É preciso ainda perceber que esse novo nome assenta-se igualmente numa compreensão plural de linguagem, em *consonância* com as novas tendências dos estudos linguísticos e dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua.

Ora, um futuro professor de Língua Portuguesa não pode desconhecer esse conteúdo do documento oficial. A formação do professor-leitor deveria ser um ponto precípuo dentro do processo de formação desse professor, afinal, não se está formando num curso de Letras um professor simplesmente, mas aquele que vai lidar e ensinar a ler e escrever, ou seja, a leitura é uma matéria de ensino (ou pelo menos deveria ser) de língua materna.

Vejamos o que diz em seu objetivo geral, no Art. 2º, o texto do PPC de Letras-Português da UFS:

A habilitação Português Licenciatura do Curso de Letras tem como objetivos:

- I. **Geral:** formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro.

Ao se buscar uma formação “intercultural”, “crítica” e “consciente”, capaz de tornar o profissional (entenda-se: professor) consciente de seu papel na sociedade, no objetivo geral proposto no documento oficial está contido que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Observamos como pontos positivos do documento o fato de ele focar nas “linguagens” e considerar os “contextos oral e escrito”. Este professor pretendido precisa saber “lidar de forma crítica” com uma visão intercultural do objeto de ensino, por isso requer um sujeito-leitor atento aos vários sistemas sógnicos que estão a sua volta, ou seja, às várias linguagens nas mais diversas semioses. A nosso ver, assumir um posicionamento “crítico” já aponta, portanto, para um sujeito-leitor crítico diante de seu objeto de ensino.

A ideia do objetivo geral está melhor detalhada nos objetivos específicos:

II. Específicos:

- a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;
- b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais;
- c) fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área;
- d) assegurar aos profissionais que vão atuar no campo das relações sociais a formação de espírito crítico capaz de nortear a prática docente no âmbito da vida nacional e local;
- e) preservar a especificidade da habilitação, possibilitando a interdisciplinaridade no currículo, graças à presença de disciplinas de outros cursos da área das Ciências Humanas e sociais e à oferta de disciplinas de Letras nos currículos de outros cursos desta Universidade, e,
- f) estimular a capacidade de desempenhar o papel de fomentadores e divulgadores do desenvolvimento cultural, através das línguas.

É possível notar que os objetivos específicos contêm uma abrangência formativa que defendemos neste texto. Mas a questão é se os professores têm consciência disso e se, pelo menos, leram este projeto pedagógico e se a filosofia e a ideologia aí contidas foram apreendidas

e incorporadas em sua prática docente. Há um discurso que aponta para uma necessidade de atualização e de uma formação calcada em uma visão mais laica do real papel na sociedade do profissional das letras e insistentemente o elemento “crítico” nesta formação é recorrente. O sujeito que se quer formar deve dominar um determinado saber que não pode se restringir tão somente ao conhecimento de gramática.

No Art. 3º da Resolução, fala-se do perfil do licenciado em Letras. Vejamos o que está expresso no texto:

Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português deve:

- a) ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem;
- b) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- c) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários;
- d) ter conhecimento histórico e teórico necessários para a reflexão sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura;
- e) fazer uso de novas tecnologias, e,
- f) atuar como professor, pesquisador, consultor nas diferentes manifestações linguísticas e usuário, como profissional, da norma padrão.

Nossa análise se prenderá à semântica dos verbos no infinitivo e seus correlatos empregados na definição do perfil e dos objetivos pretendidos para os egressos do curso. Como se pode perceber, o perfil que se quer para o profissional das Letras é que ele seja “capaz de refletir teoricamente” sobre a linguagem de forma crítica e não de forma mecânica, ou seja, faça uso das teorias para subsidiar sua prática; que ele compreenda que há necessidade de uma formação contínua e que ele seja usuário das novas tecnologias, compreenda que sua formação é contínua, o que implica que a formação não acaba com a graduação, mas é um processo contínuo, o que o levaria a ser professor e pesquisador.

Vejamos o que dizem as Diretrizes em relação ao perfil dos egressos do curso de Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência

das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (Brasil, 2001, p. 30).

Vemos que o PPC está em consonância com as Diretrizes, como deveria ser, já que há uma subordinação daquele em relação a este. Contudo, com relação à forma como os estudantes são formados, veremos que, em geral, eles não são dados a leituras que não sejam o estritamente necessário para ser aprovado (“passar”) na disciplina. Além de que estão “viciados” nos velhos modelos de ensino-aprendizagem e entram no curso na expectativa de finalmente aprender gramática normativa e não de serem pesquisadores e professores reflexivos sobre os usos da linguagem ou sobre o seu ato de ensinar. Assumir essa postura requer desenvolver maiores competências e habilidades de leitura, não só como leitor competente, mas também como futuro professor que vai ensinar essa habilidade.

Tendo em vista atender o que está expresso nas Diretrizes, a proposta do PPC se mostra estar coerente com o que se espera fundamentar como habilidades e competências nos alunos de Letras.

I. Com relação ao campo da linguística:

- a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;
- b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde umas para outras;
- c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão; [...]
- d) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- e) investigar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais, e,
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Lingüística.

Vemos também que o discurso subjacente aponta para uma formação lingüística cuja concepção de língua e linguagem é revista. Requer um professor que compreenda, interprete,

investigue, etc. Nesse passo, percebemos a influência da sociolinguística, da teoria dos gêneros discursivos, da linguística aplicada e da pesquisa linguística, o que revela uma preocupação em formar o professor-pesquisador de língua. Que perceba a relevância desse conhecimento para a sua prática docente enquanto formador de sujeitos-leitores usuários da língua.

II. Com relação ao ensino:

- a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem;
- b) elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;
- c) refletir de forma crítica sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas de ensino-aprendizagem;
- d) compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, políticos e éticos relacionados ao ensino-aprendizagem das línguas, materna e estrangeiras, no contexto nacional e local;
- e) conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em didática de línguas;
- g) ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, e,
- h) atuar no magistério de acordo com a legislação específica vigente.

Vemos, ainda, que há uma preocupação com a formação humanística abrangente, do ponto de vista pessoal, assim como com o domínio de conteúdo e de metodologias em relação ao ensino. Dentre essas competências e habilidades que se espera que o graduando adquira no decorrer do curso, encontram-se aquelas cujo efeito de sentido aponta para uma formação de atualização e mudança no comportamento do sujeito de ensino na abordagem do processo ensino-aprendizagem da língua, como consequência da adoção de uma nova postura político-ideológica sobre esse ensino, provocada pelas mudanças efetivadas no currículo.

3. A concepção de leitor e leitura subjacente/pretensa: a formação do leitor na formação do professor

A matriz curricular está definida no Art. 7º do projeto, apresentando a seguinte redação:

A estrutura curricular dos Cursos de Letras, Habilitação Português Licenciatura está organizada nos seguintes núcleos:

- I. **Núcleo de Conteúdos Específicos** – compõem este núcleo as disciplinas de fundamentação teórica relativas a conteúdos ou prática resguardando o caráter específico, conforme definido no Anexo I.
- II. **Núcleo de Conteúdos Profissionais** – compõem este núcleo as disciplinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado, conforme definido no Anexo I.
- III. **Núcleo de Conteúdos Complementares** – compõem este núcleo as disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar, conforme definido no Anexo I.

Percebemos que existe uma preocupação com uma educação que não se limite apenas ao treinamento técnico, com as matérias do Núcleo de Conteúdos Específicos, mas também à instrução didático-pedagógica, com os assuntos do Núcleo de Conteúdos Profissionais, e à capacitação humanística, com os temas do Núcleo de Conteúdos Complementares.

A maneira como está estruturado o curso, na teoria, se mostra próxima do ideal. Cobre todos os pontos que julgamos necessários a uma formação docente ideal. Na verdade, voltamos ao ponto central de nossa discussão: estaria o corpo docente preparado e “consciente” dessas mudanças paradigmáticas implementadas no bojo da nova grade curricular? Até agora, parece que alterar um currículo não implica necessariamente mudar mentalidades se elas não estiverem alinhadas com essas alterações.

Para ser honesto, o currículo atual, que ora apresentamos e discutimos, abrange vários desses aspectos técnicos, contudo, acreditamos que ainda falta uma melhor articulação e integralização com os aspectos didático-pedagógicos. Ressaltamos, no entanto, que das 25 disciplinas do “núcleo de conteúdos específicos”, apenas Semântica e Pragmática e Introdução às Teorias do Discurso são o diferencial em relação à grade anterior; e dentre as 14 disciplinas que compõem o “núcleo de conteúdos profissionais”, pelo menos a Linguística Aplicada, os Fundamentos, os Laboratórios, e Metodologia do Ensino-Aprendizagem atendem, em princípio, à formação didático-pedagógica, e os TCCs atendem à iniciação à pesquisa.

É nesse segundo núcleo que consta a maior parte das inovações. A terminologia das disciplinas reflete uma vontade de saber (lembrando Foucault) cujo efeito de sentido nos remete às inovações/novidades linguísticas: gêneros textuais, discursos, semântica, pragmática, linguística aplicada e termos como laboratórios e fundamentos apontam para a atualização pretendida para o curso de Letras.

Nesse sentido, ele estaria em harmonia com o discurso da Linguística e também em sintonia com o discurso que sustenta as bases teóricas constantes nos PCNs, com o objetivo de formar sujeitos-profissionais preparados para moldar leitores proficientes e críticos, capazes de interpretar sutilezas implícitas ou de compreender que a leitura é um processo construído que ocorre no espaço do discurso. O discurso aí aponta para o atual discurso acadêmico-científico em consonância com as diretrizes das ciências da linguagem. O quadro das disciplinas profissionais revela um discurso preocupado ideologicamente em atender a uma proposta de mercado e de atualidade no momento histórico marcado. A denominação de cada disciplina aponta para um discurso que busca a inovação ao incorporar os princípios das ciências da linguagem e suas tendências e ramos.

Percebemos, ainda, que os sujeitos neste/deste discurso se mostram atualizados e preocupados com uma formação do futuro docente, por isso “[essas] disciplinas [...] tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e estágio supervisionado”. Vemos que neste discurso a preocupação com uma fundamentação filosófica e teórico-metodológica está presente.

Considerações finais

O sujeito-leitor que se quer formar – subjacente/pretenso ao discurso do PPC como futuro professor-leitor – é um sujeito-leitor que reflita, compreenda, investigue, avalie, perceba, etc. sobre as coisas da língua/linguagem e o seu ensino; é um sujeito-leitor que esteja em consonância com este momento historicamente marcado pelas múltiplas linguagens que requerem múltiplas leituras. Ele não pode ser passivo, portanto, não pode e não deve formar futuros leitores passivos e não críticos. É o leitor que seja capaz de ler o não dito, nas entrelinhas, que se aperceba do discurso que subjaz o texto.

Formação docente nos cursos de Letras: o Projeto Pedagógico e o governo de si³⁹

Introdução

Neste capítulo, temos por objetivo discutir a formação docente no curso de Letras-Português licenciatura a partir da análise de alguns Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de universidades públicas. Nossa discussão é no sentido de mostrar que nos referidos PPC, por força das orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, há uma tendência, estabelecida pelos jogos de verdade que o momento histórico-ideológico impõe, para que o profissional das Letras seja um professor-pesquisador e que cuide de sua formação profissional, buscando estar em contínuo processo de formação. Nesse sentido, percebemos que se quer induzir o sujeito-professor àquilo que Foucault denominou de “governo de si”, ou seja, cuidar melhor de si, como profissional, para cuidar melhor dos outros, os sujeitos-alunos.

Neste texto, discutiremos a formação docente em Letras, para isso, faremos uma abordagem de alguns PPC de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas com o propósito de compará-los com o PPC da UFS. Nosso propósito é averiguar quais as orientações contidas nesses documentos para formar sujeitos-professores que atendam aos anseios do perfil profissional desejado para o professor de língua materna que dominem teorias e metodologias didático-pedagógicas capazes de mudar a “cara” do ensino de Língua Portuguesa no país.

Entre essas orientações, além de questões teóricas subjacentes ao texto e às disciplinas elencadas na matriz curricular, supomos que haja pelo menos duas que viraram lugar-comum nos discursos acadêmicos sobre a formação do professor (não só de Português, claro): 1) tem que ser um professor-pesquisador; 2) tem que ter um cuidado com a própria formação, por isso, tem que estar em contínuo processo de formação, procurar estar sempre atualizado com o “novo” de sua área – a chamada formação continuada ou contínua. Veremos, pois, se nossas hipóteses se confirmam com a leitura e análise dos PPC dos cursos de Letras das IES públicas.

Selecionamos quatro PPC das seguintes universidades:

1. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
2. Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
3. UFPB – Universidade Federal da Paraíba
4. UFS – Universidade Federal de Sergipe

Nosso trabalho, num primeiro momento, faz uma rápida apreciação das leis que regem os cursos de Letras no Ensino Superior, como o Parecer 492/2001 CNE/CES e a Resolução 18/2002 CNE/CES; num segundo momento, discute, a partir de análises dos PPCs das IES anteriormente elencadas, a tendência do momento histórico-ideológico em perseguir uma

formação que prepare o profissional das Letras para ser um professor-pesquisador, autônomo e que esteja sempre em busca de atualização do conhecimento, ou seja, a chamada formação continuada.

1. As Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras

O Parecer 492/2001 CNE/CES aprova as *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras*, o qual é estabelecido pela Resolução 18/2002 CNE/CES, que promove um processo de reformulação, por força de lei, nos currículos dos cursos de Letras-Português licenciatura das universidades para se adequarem ao que determinam essas Diretrizes. Sendo assim, já há um direcionamento, uma “orientação”, do que deve conter o PPC, ou seja, já há, de certa forma, um posicionamento político-ideológico da estrutura do PPC ao qual os sujeitos que o elaborarem não poderão fugir.

O Art. 1º da Resolução diz que “As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.” Ou seja, todo e qualquer projeto pedagógico de curso de Letras deve seguir as orientações contidas em seu Art. 2º:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação.

Vemos que o texto da Lei já determina e define o que o PPC do curso de Letras deve seguir como orientação, contudo, tais orientações não são facultativas, como possam parecer num primeiro momento, provocado pelo efeito de sentido da palavra “orientações”. Tanto o é que em todos os PPCs, por nós consultados, constam, em seus preâmbulos, citados o Parecer e a Resolução, o que demonstra, de fato, que essas duas leis norteiam as diretrizes dos PPC de Letras. Os pontos principais nos quais se devem estruturar o PPC são elencados no texto, como:

- o perfil dos formandos;
- as competências gerais e habilidades específicas;
- os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional;
- a estruturação do curso;
- as formas de avaliação.

Isso quer dizer que obrigatoriamente o PPC do curso de Letras deve apresentar essa estrutura, ou seja, deve conter esses pontos. Assim se posiciona o texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras:

A área de Letras, abrigada nas Ciências Humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Podemos perceber no texto da Lei que já há um direcionamento para que a formação se dê de tal forma que o profissional atenda às necessidades do mercado de trabalho e que seja um sujeito do seu tempo, atualizado com as exigências desse mercado, por isso, o curso deve criar “[...] oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”.

É possível perceber ainda a ênfase dada à questão da “autonomia” quando diz que é para se dar “[...] prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno”, ou seja, é preciso formar, no decorrer do processo, primando pela autonomia do aluno. As práticas pedagógicas devem proporcionar o desenvolvimento de alunos autônomos,

que possam buscar por si sós os meios necessários para uma melhor formação acadêmica e profissional.

Nessa mesma linha de pensamento, o texto aponta a necessidade de os cursos de graduação promoverem “[...] articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação”. Isso, de certa forma corrobora a nossa hipótese de que uma das fortes tendências desse momento histórico-ideológico em torno da formação docente em nível de graduação é formar um sujeito-professor pesquisador. Acreditamos que essa “cobrança” nos cursos de graduação hoje, mais do que nunca, esteja mais presente porque o momento histórico, os jogos e a vontade de verdade e as relações de saber-poder em torno das formações em licenciatura (cursos que preparam o sujeito de ensino) assim o determinam: um discurso direcionado ao governo de si.

2. Professor-pesquisador, formação continuada e governo de si

Em Foucault (1997a), a relação saber-poder é indissociada, ou seja, não há poder sem saber e o saber emana um determinado poder. Sua obra se fundamenta na relação do sujeito com a verdade no presente, visando compreendê-lo. Isso remete à ontologia do ser-consigo e do autocuidado, destacando a interação do sujeito com a verdade para si e para os outros. Neste texto, portanto, nossa discussão se limitará às relações do saber-poder/sujeito/verdade e governamentalidade, ou governo de si, como uma técnica de se autogovernar, de cuidar de si para cuidar dos outros. E isso passaria pelo sujeito que, de posse de um saber-poder, busca a verdade para cuidar de si e dos outros. Em termos mais claros, só podemos ser honestos com os outros quando somos honestos conosco. Portanto, qualquer poder exercido sobre os outros deve ser usado com inteligência, seguindo o princípio de não forçar neles o que não queremos para nós.

A nossa discussão, especificamente, se dá no sentido de mostrar como essas relações estão presentes, subjacentes, ao discurso constitutivo do texto do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Letras-Português da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Uma graduação de licenciatura tem como princípio, como quaisquer outros programas acadêmicos superiores dessa modalidade, formar professores para o exercício do magistério. Nesse âmbito, as relações de saber-poder e a imputação de verdades são óbvias entre os professores e os alunos, visto que só se ensina aquilo que se acredita ser verdadeiro. Nesse sentido, certamente, um PPC deve estabelecer as verdades.

Além de discutir essas relações, defenderemos a tese de que, tendo como pano de fundo as verdades da formação discursiva do discurso da Linguística, enquanto discurso da ciência,

portanto um saber científico institucionalizado, há um discurso no sentido de formar sujeitos de ensino de língua materna que seja autônomo e pesquisador, ao tempo que deve buscar sempre a formação continuada, o que aponta para uma governamentalidade desse sujeito, ou seja, pelo viés daquilo que Foucault chama de governo de si, como práticas do cuidado de si e dos outros. Em outros termos, defendemos a tese de que no texto do PPC do curso Letras-Português da UFS há um discurso em sua fundamentação filosófico-ideológica que aponta para a formação do egresso do curso com plenas condições de rever o processo de ensino-aprendizagem da língua materna à luz das ciências da linguagem em contraponto ao ensino tradicional normativo-gramatical, porém sem excluí-lo de todo.

Ou seja, almeja-se desenvolver um sujeito-professor “consciente” de que a instrução em língua materna transcende a educação em regras de gramática normativa e ele necessita “zelar” por sua formação após concluir o curso, mantendo-se atualizado com os estudos linguísticos e com as diversas linguagens que permeiam a sociedade na qual está inserido. Esses apontamentos para diretrizes destinadas aos egressos do curso são no sentido de “conscientizar” o futuro sujeito-professor de idioma nativo de que ele precisará estar sempre atualizado, que deve ser um professor-pesquisador, com autonomia para refletir sobre sua formação continuada. Resumidamente, ao investir em sua formação, você melhora sua atuação, na prática, docente. Ou seja, ao cuidar de si como profissional, você também cuida dos seus alunos, os sujeitos de aprendizagem. Em outras palavras, o que se quer ou pretende é formar novos sujeitos de ensino de língua materna.

Em Foucault, segundo Candiotto (2010a), a governamentalidade, como governo de si, deve ser compreendida como um dispositivo disciplinar que se encarrega de controlar mentes, aspirações e desejos ao tempo em que os cria e os molda. É nesse sentido que aqui discutimos a fundamentação filosófico-ideológica do PPC: a imputação aos discentes de que eles devem estar atualizados com os discursos das ciências da linguagem, portanto, aceitando as verdades da Linguística e, conseqüentemente, os seus saberes. O discurso do Projeto Pedagógico do Curso segue o curso dos jogos de verdade da formação discursiva da Linguística como contraponto, ou um contradiscurso, aos discursos da formação discursiva da gramática normativa/tradicional. Aquele se colocando na posição de um saber científico emanado da academia, portanto, institucionalizado e legítimo, como o defende Foucault. Dentro do contexto do referido PPC, pretende-se disciplinar o corpo discente no sentido de aceitar as verdades da Linguística.

Analisaremos, assim, nos textos dos Projetos Pedagógicos dos cursos Letras-Português, das universidades selecionadas, os objetivos que se pretendem alcançar, o perfil do egresso que se quer formar e as competências e habilidades que se querem atingir no decorrer do curso.

3. Os PPCs e o sujeito-professor que se quer formar

Outro aspecto presente nos textos citados anteriormente é a preocupação com que o curso dê as condições necessárias ao aluno, durante o processo de formação, que ele seja motivado à pesquisa e adquira autonomia suficiente para proporcionar a si mesmo uma formação continuada, pensando no seu fazer docente, como é possível constatar na citação a seguir:

O curso de graduação em Letras tem por objetivo produzir, promover e estimular pesquisa científica de excelência e o estudo crítico avançado nos domínios da linguagem, formando profissionais devidamente qualificados para o exercício plural do magistério, da pesquisa acadêmico-científica e das demais atividades relacionadas com a linguagem e com as literaturas (PPC –Unicamp, p. 1).

Para isso, o curso deve formar o aluno “[...] capacitando-o para as atividades de ensino, pesquisa, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento” (PPC – UFPB, p. 4). Ou seja, à medida que o sujeito-aluno investe em si como futuro profissional, procurando estar atualizado com os novos paradigmas e teorias da sua área de conhecimento, ele está cuidando de si, no sentido de ser o melhor profissional possível, e isso, concomitantemente, é proporcionar o melhor de si para a prática docente, em favor do ensino, e conseqüentemente dos alunos, como é possível perceber na seguinte passagem: “Como há grande preocupação em intensificar a participação do aluno de graduação do IEL no seu próprio processo de formação, existem no currículo disciplinas de cunho prático, acompanhando as disciplinas de cunho teórico” (PPC– Unicamp, p. 2).

É possível perceber que a Instituição apresenta uma preocupação desde já com uma formação que leve o aluno a participar “[...] no seu próprio processo de formação [...]”, criando, assim, uma autonomia como sujeito de ensino e de pesquisa, em outros termos, ou em termos foucaultianos, está-se pretendendo que o aluno promova, já no processo de formação, uma autogovernamentalidade. É nesse sentido que aqui discutimos a fundamentação filosófico-ideológica dos PPC, os quais procuram formar um profissional que:

Deverá ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo (PPC – UFPB, p. 4).

A imputação aos discentes de que eles devem estar atualizados com os discursos das ciências da linguagem, portanto, deve aceitar as verdades da Linguística e, conseqüentemente,

os seus saberes. O foco do estudo deixa de ser a língua pela língua, ou a corroboração de que estudar a língua é ater-se aos estudos gramaticais tão somente, agora, motivados pelos estudos das várias correntes linguísticas, principalmente a funcionalista, o foco de estudo passa a ser principalmente a língua(gem). Essa vontade de verdade está presente no seguinte enunciado:

- domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como nos vários níveis e registros de linguagem;
- capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de língua materna/estrangeira (PPC – UFPB, p. 5).

O discurso do PP vai na trilha dos jogos de verdade da formação discursiva da Linguística como contraponto, ou um contradiscurso, aos discursos da formação discursiva da gramática normativa tradicional. Aquela se colocando na posição de um saber científico emanado da academia, portanto, institucionalizado e legítimo, como o defende Foucault. Dentro do contexto do referido PP, pretende-se disciplinar o corpo docente e o discente no sentido de aceitarem as verdades da Linguística. Tendo isso em vista, o egresso do curso de Letras deve ter:

- o domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão, bem como compreensão crítica das variedades lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;
- a compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico (PPC – UFMG, p. 7).

É possível perceber nesse enunciado as habilidades que o egresso do curso deve dominar. Ele deve ter e dominar uma compreensão de língua que está muito além do simples domínio de regras da GN, mas que esta não pode ser preterida, pelo contrário, deve-se ter pleno domínio da “variedade padrão”, porém deve-se ter também a “[...] compreensão crítica das variedades lingüísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica” e isso é estar em consonância com o discurso da Linguística, da formação discursiva científico-linguística.

Está contido que tipo de profissional se quer formar e lançar no mercado de trabalho. Com isso, já se delinea o perfil do professor de língua materna que se pretende. Essa ideia é destrinchada nos objetivos específicos do PPC da UFS, que melhor detalham:

II. Específicos:

- a) fornecer o conhecimento teórico-prático do idioma português, das literaturas de expressão portuguesa e suas respectivas literaturas, indispensável à formação do licenciado em Letras para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa;
- b) habilitar professores de língua portuguesa para os níveis fundamental e médio, conscientes de seus deveres e responsabilidades sociopolíticas e culturais;
- c) fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área (PPC – UFS, p. 4).

No PPC da UFS assim como nos demais PPCs, até aqui analisados, o direcionamento filosófico-ideológico segue a mesma linha, em formar o profissional “[...] licenciado em Letras com habilidades para o competente desempenho de suas tarefas de ensino e/ou pesquisa”, ou seja, não foge ao objetivo de que a formação não se restrinja somente ao ensino, mas deve visar à pesquisa, visar à formação do professor-pesquisador ao “fomentar o desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, em língua e literatura, materna, visando a produção e democratização de conhecimentos na área.”

Considerações finais

Pretende-se, portanto, formar um sujeito-professor “consciente” de que o ensino de língua materna vai além do ensino de regras da gramática normativa e ele precisa “cuidar” de sua formação após egresso do curso, estar atualizado com os estudos linguísticos e com as várias linguagens que permeiam a sociedade na qual está inserido. Estas notas para diretrizes destinadas aos formandos do curso são para “conscientizar” o futuro indivíduo-professor de idioma nativo de que ele precisará estar sempre atualizado, que seja um professor-pesquisador, com autonomia para refletir sobre sua formação contínua.

Em síntese, ao pensar em cuidar de sua formação, no sentido de melhorar a sua atuação profissional na prática docente, ou seja, cuidando de si como profissional (sujeito de ensino) estará cuidando dos outros enquanto alunos (sujeitos de aprendizagem). Em outras palavras, o que se quer ou pretende é formar novos sujeitos de ensino de língua materna.

Discursos da formação docente em Letras: o sujeito-aluno concludente e suas concepções de língua/linguagem⁴⁰

Considerações iniciais

Nos últimos tempos, a formação docente tem passado por amplas reformas curriculares em todas as áreas de conhecimento que oferecem cursos de licenciatura. Com os cursos de Letras não tem sido diferente e o curso da Universidade Federal de Sergipe (UFS), obviamente, passou por esse processo, para adaptar-se à nova realidade e formar professores que atendam às expectativas de um perfil profissional de professor de língua portuguesa traçado pelos documentos oficiais que regem e orientam a formação docente em Letras no país.

Nossa pesquisa consistiu em analisar as concepções de língua/linguagem junto a sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-Português Licenciatura da UFS. Os dados de nosso *corpus* foram gerados a partir dos textos das respostas de questionários aplicados a esses sujeitos-alunos, ao responderem às seguintes perguntas: “O que você entende por língua?” e “O que você entende por linguagem?”. Assim, sob os aportes teóricos da Análise do Discurso (AD) francesa, com base na proposta teórica de Maingueneau (2007), analisamos os (inter) discursos constitutivos dos textos das respostas dadas pelos sujeitos-alunos.

Este capítulo tem como objetivo, enfim, discutir as concepções de língua/linguagem apresentadas por sujeitos-alunos concludentes do curso Letras-Português Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), nos períodos 2011.1/2. As nossas análises revelaram que os sujeitos-alunos concludentes do Curso de Letras-Português Licenciatura da UFS, no geral, demonstram dominar uma concepção de *língua* como “sistema/estrutura” ou como “fato social” e relacionada à comunicação. Já em relação à concepção de *linguagem*, revelaram que os sujeitos-alunos, predominantemente, se mantiveram presos à concepção de linguagem tomada como expressão do pensamento ou à linguagem tomada como instrumento de comunicação. No geral, os dados revelam que esses sujeitos-alunos não detêm um domínio sistemático das concepções de *língua* e de *linguagem*.

O texto está assim dividido: no primeiro tópico, discutimos a formação docente em Letras pretendida para os egressos do curso, com base nos documentos oficiais; no segundo tópico, apresentamos e discutimos as concepções de língua e linguagem correntes na literatura linguística; no terceiro, e último, tópico, analisaremos os textos das respostas dadas pelos alunos concludentes.

1. Formação docente em Letras

A elaboração e a construção do “novo” currículo passam pelo crivo de várias regulamentações legais que direcionam previamente o que deve constar nesse currículo, portanto, não há uma “livre” e total escolha dos sujeitos elaboradores do que deve constar ou não na estrutura curricular,

embora tenha sido levado em conta “a proposta apresentada pelo Colegiado do Curso de Letras” (PPC-UFS, p. 1). O Parecer nº 492/2001 CNE/CES determina as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCCL) e a Resolução nº 18/2002 CNE/CES estabelece essas Diretrizes Curriculares. Vale ressaltar que a construção de um novo currículo que atenda às Diretrizes é uma exigência do MEC, ou seja, é uma exigência institucional, ou antes, governamental, delimitada para uma melhor governamentalidade política: condução e controle das ações dos sujeitos elaboradores do PPC-UFS e dos demais PPCs de cursos de Letras do país.

Assim se posiciona o texto das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras:

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional (Brasil, 2001, p. 29).

O Projeto Pedagógico do curso Letras-Português Licenciatura demonstra estar alinhado e em consonância com o que determina a Resolução nº 18/2002. Começamos por analisar o objetivo geral, no Art. 2º, do texto do PPC-UFS, com a seguinte redação:

Art. 2º A habilitação Português Licenciatura do Curso de Letras tem como objetivos:

Geral: formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade, e das relações com o outro (PPC-UFS, p. 1).

É pertinente anotar que esse objetivo geral do PPC-UFS (assim como o do PPC-UFPB) é uma reprodução *ipsis litteris* do objetivo traçado para o curso de Letras contido no texto das DCCL quando elas tratam do item “Perfil dos formandos”:

O objetivo do Curso de Letras é *formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro* (Brasil, 2001, p. 30).

No entanto, no texto PPC-UFS não se faz nenhuma referência ao texto da lei, não indicando como uma citação extraída do documento oficial. Isso demonstra o nível de subordinação

ideológica e filosófica à orientação advinda das DCCL, postura que também encontramos em outros PPCs analisados, como no PPC-UFPB: a “posse” do texto, e conseqüentemente do discurso, como um discurso mostrado, ou seja, do interdiscurso oficial assumido em seu intradiscurso.

Nessa mesma direção de convergência, Gregolin (2007, p. 69) afirma que “São, fundamentalmente, essas idéias discursivas e sociointeracionistas que estão na base das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que colocam a discursividade no centro do ensino” e, mais adiante, faz a ressalva do quanto há de inovador em termos de teoria linguística nos PCN e “[...] o quanto a teoria que está em sua base é pouco conhecida pelos professores que têm de colocá-la em prática” (Gregolin, 2007, p. 70). Além disso, Cunha (2004, p. 31) observa que os PCN trazem conceitos “[...] oriundos do sócio-interacionismo e do estruturalismo [...]”, principalmente as concepções de língua e linguagem que são usadas no decorrer do texto sem qualquer diferenciação quanto à referência teórica de base, ou seja, ora se usa uma concepção sociointeracionista ora se usa uma concepção estruturalista sem distinção, como se fossem equivalentes.

Em vista disso, seguindo uma orientação histórico-ideológica que o momento “exige”, o curso de Letras, a par dessa exigência, e impulsionado por força de lei, deve visar a uma formação dos futuros professores de LP que esteja em sintonia com os novos parâmetros traçados e exigidos pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Parecer nº CNE/CES 492/2001 e Resolução CNE/CES 18/2002)⁴¹, que por sua vez subordinam os projetos pedagógicos dos cursos de Letras em todo o país a suas “orientações” e promove a reformulação dos referidos cursos.

Os PCN foram aqui superficialmente comentados para situar o que os futuros sujeitos-professores de LP precisam conhecer e dominar (pelo menos em tese): o conteúdo dos textos oficiais que orientam o ensino de LP no EB e ter, pelo menos, uma noção das teorias linguísticas, literárias, metodológicas e pedagógicas que orientam o discurso desses textos.

2. Concepções de Língua/Linguagem

Ao definir a língua como o objeto de estudo da Linguística em detrimento da linguagem, Saussure (2005 [1916]) diz que ela não se confunde com a linguagem, mas que é parte essencial desta. Partindo desse princípio, o autor diz que a língua “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (Saussure, 2005 [1916], p. 17).

⁴¹ Parecer nº 492/2001 CNE/CES e estabelecida pela Resolução nº 18 CNE/CES de 13 de março de 2002. Assim como a UFS, todas as outras Instituições de Ensino Superior tiveram que adequar o seu curso de Letras conforme as Diretrizes, como veremos na seção 3.1.

Para Saussure (2005 [1916], p. 17), a língua, diferentemente da linguagem, “[...] é um todo por si e um princípio de classificação”, é adquirida e convencional e não algo natural como a linguagem, sendo assim, “[...] a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente” (p. 18), como consequência, Saussure afirma que a língua é um fato social e constitui uma instituição social.

O autor expressa uma concepção de língua que envolve cultura e cognitivismo, isto é, a língua é produto de fatores internos e externos. É algo que está na mente do indivíduo, mas também é comum a todos os membros de uma comunidade linguística, pois cada indivíduo detém uma gramática ou um “sistema gramatical” virtual dessa língua. Por fim, Saussure (2005 [1916]) chega à conclusão de que a língua é um sistema de signos que exprimem ideias.

Marcuschi (2008, p. 59) apresenta as seguintes definições para o termo *língua*:

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada, relacionada a aspectos históricos e discursivos.

Seguindo essa proposta de Marcuschi (2008), quando vista como uma entidade abstrata, como forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto, assim, deixando em segundo plano o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos. Tratada assim, a língua é tida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. No geral, os estudos nesta linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua. Na maioria dos casos, trabalham-se aqui as unidades isoladamente, fora de qualquer contexto. O interesse central dessa perspectiva é tratar os fenômenos sistemáticos da língua.

Segundo ainda o autor, a perspectiva que trata a língua “como instrumento” não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seus aspectos cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural.

Já para a perspectiva da língua “como atividade cognitiva”, tomando esta posição de maneira radical, enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de uma outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua, sem dúvida, envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo.

Enfim, a língua “como atividade sociointerativa situada” é uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Em vista disso, diz Marcuschi (2008), a língua não deixa de ser um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo, ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Em suma: “[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”, por isso, “[...] as línguas são objetivações históricas do que é falado” (Marcuschi, 2008, p. 61).

Dentro dessa perspectiva, o autor diz tomar a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. Em outros termos, a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo esse contexto em que se situa parcialmente prévio e parcialmente dependente. Assim conclui Marcuschi (2008, p. 61):

Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Mas sem deixar de lado a importância e a relevância da forma, pois “[...] quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas” (Marcuschi, 2008, p. 62). O referido linguista frisa que as formas não são tudo no estudo da língua e que só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. Diferentemente da noção de língua típica do estruturalismo, que é centrada no estudo do código, isto é, na análise de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua – por isso o autor diz tratar-se de uma linguística do significante – a noção de língua sociointerativa “[...] admite que a língua é *variada* e *variável*, ou seja, supõe uma visão não monolítica da língua [...]” (Marcuschi, 2008, p. 63).

A língua é uma atividade interativa, social e mental/cognitiva que estrutura nosso conhecimento. Em vista disso, enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada.

Marcuschi (2008, p. 67) afirma que a língua não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias e veicular informações, ao contrário, a “[...] função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam”, portanto, “[...] a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade”. Se, dentro dessa perspectiva, “a língua é uma forma de ação”, então, ela é o elemento que promove a interação entre os usuários/falantes de uma dada sociedade, o que implica o seu aspecto social.

Vejamos, também, as concepções de *linguagem* correntes na literatura dos estudos linguísticos. Saussure (2005 [1916], p. 17) afirma, em relação à linguagem, que:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Vemos que para Saussure a linguagem não poderia ser objeto de estudo da Linguística por não apresentar uma “unidade”, pois ele a caracteriza como “multiforme e heteróclita” e ela pertenceria ao domínio tanto “individual” quanto “social”. Se Saussure nega à linguagem uma abordagem de estudo científico privilegiando a língua, Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), criticando a posição tomada pelo linguista suíço, afirmam que o verdadeiro objeto de estudo da Linguística deve ser a *linguagem*. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) defendem que a linguagem não é um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas é algo “ideologicamente saturado”, é uma concepção de mundo, uma opinião concreta. Sendo assim, os autores propõem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volochínov, 2006 [1929], p. 127).

Para Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo

individual dos falantes, como postula Saussure. Ao assumir tal postura, os autores formulam algumas proposições que expressam o seu ponto de vista. Uma das proposições é não conceber a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas, pois, concebê-la assim é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração, no entanto, não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

Dizem ainda os autores que “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (Bakhtin/Volochínov, 2006 [1929], p. 132), por isso, “As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*” (Bakhtin/Volochínov, 2006 [1929], p. 132).

Para os linguistas russos, a *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica, mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*, pois a evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

Como uma consequência das diferentes abordagens de estudos sobre a linguagem, Geraldi (2008a) diz que se pode apontar pelo menos três concepções de *linguagem*:

- a) a linguagem como expressão do pensamento;
- b) a linguagem como instrumento de comunicação;
- c) a linguagem como uma forma de interação.

À concepção de linguagem como “expressão do pensamento” está atrelada a ideia de que só se expressa bem, de forma correta, quem pensa corretamente, assim, como correlato, dentro dessa concepção, as pessoas não se expressariam bem porque não pensariam de forma lógica, por isso, não organizam o pensamento. A gramática que deriva dessa concepção é a chamada *gramática normativa ou tradicional*.

Para a segunda concepção, a língua vista como um código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor, representa a linguagem como “instrumento de comunicação” ou como “meio objetivo para a comunicação”. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *gerativismo/transformationalismo* (a partir de Chomsky).

Já para a terceira concepção, linguagem como “forma ou processo de interação”, o que “[...] o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (Travaglia, 2003, p. 23). Isso porque, para essa concepção, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Vemos que as concepções de *linguagem* apresentadas por Geraldi estão ligadas a correntes teóricas que se identificam, por sua vez, à tradição gramatical normativa, ao formalismo e ao funcionalismo, cada uma delas abordando a linguagem sob um determinado enfoque. Para Travaglia (2003, p. 21), “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”, ou seja, há uma estreita relação entre as concepções de *língua* e *linguagem* e o *ensino de língua* (aqui o ensino de LP) posto que é a partir da concepção de tais termos assumida pelo sujeito de ensino que se moldará o tipo de ensino a ser ministrado. Conforme Oliveira e Wilson (2009, p. 236), “Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, expressar o pensamento”, por exemplo.

3. Sujeitos-alunos concludentes e suas concepções de Língua/Linguagem

Para facilitar nossas análises, por uma questão metodológica, reunimos os textos das respostas em blocos, usando como critério o *léxico: sema(s)* em comum, tomado como a palavra ou palavras-chave que remete(m) a uma das concepções que relacionamos. Porém, é preciso observar que alguns dos textos fazem remissão a dois ou até aos três interdiscursos.

Assim como procedemos para o termo *língua*, reunimos em blocos os discursos que se aproximam pela filiação a determinada concepção do termo, ou seja, para uma melhor “didatização” de nossas análises e por critério metodológico, reunimos os discursos que “dizem” o “mesmo” por se filiarem à mesma concepção de *linguagem* (a uma das três concepções expostas) identificada pelo uso de um dos *semas-chave* de cada concepção (ou seus termos similares ou correlatos) em seus discursos, a saber: *pensamento, comunicação, interação*.

3.1 O que é Língua?

Ao indagar aos sujeitos-alunos (SAs) “O que você entende por *língua*?”, buscamos suscitar deles a(s) concepção(ões) teórica(s) que estão levando na “bagagem” como egresso de um curso de Letras-português para serem professores de Língua Portuguesa no EB.

Semas-chave: “*fato social*”; “*sistema*”

No enunciado a seguir, o SA demonstra dominar uma concepção de língua que insere seu discurso no campo discursivo da Linguística a partir da conceituação estabelecida por Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*, conforme apresentado e discutido no capítulo 2 deste e-book.

SA2: *A língua é **um fato social**, a qual contribui para a identidade de uma nação. Assim, é um elo comum entre os indivíduos, dando-lhes consciência de que pertencem a uma comunidade. Destaca-se por ser variável ao tempo e aos falantes.*

Apesar de haver uma evidente referência ao conceito de língua elaborado por Saussure no *CGL*, percebemos que no discurso do SA2 há um emaranhado de concepções. No primeiro trecho (*A língua é um fato social, a qual contribui para a identidade de uma nação*), nota-se que há não só a reprodução da concepção saussureana de língua, ou seja, uma noção de língua advinda do Estruturalismo inaugurado por Saussure ao estabelecer uma teoria linguística da língua como o objeto de estudos da ciência Linguística (*A língua é um fato social*) como também uma noção que se mistura a uma relação entre língua e identidade (*a qual contribui para a identidade de uma nação*) que remete, por sua vez, a uma relação com a cultura, que aliás é reforçada no enunciado seguinte ao afirmar que a língua “é um elo comum entre os indivíduos”, provavelmente, de uma mesma comunidade e que ela é que dá a “consciência” de pertencimento a essa comunidade.

O SA2 traz, ainda, nessa tentativa de conceituar língua, concepções, assim como o SA1, da Sociolinguística, remetendo às noções de *variante*, *variação* e *variável* linguísticas: “*Destaca-se por ser **variável ao tempo e aos falantes***”, termos próprios dessa área da Linguística. Segundo Tarallo (1997, p. 8), “[...] variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*”. O autor diz ainda que as formas em *variação* recebem o nome de “variantes linguísticas”. De acordo com os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente, existirão formas linguísticas em *variação*, isto é, *formas que estão em coocorrência* (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em *concorrência* (quando duas formas concorrem).

Em síntese, o SA2 não apresenta uma concepção de língua sistemática, mas sua definição se aproxima da concepção de língua como o “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade” quando faz uso do sema “comunidade” para expressar que “os indivíduos [...] pertencem a uma comunidade.” Apesar de ele trazer noções gerais quanto à corrente linguística a que se filia, para dizer o que diz, seu discurso remete a dizeres vindos de lugares teóricos diferentes, mas que estão no mesmo campo discursivo: o da Linguística.

A concepção de língua como “um fato social” é recorrente também no discurso do SA7:

SA7: **Um fato social** carregado de **valores** políticos, econômicos e ideológicos, que, mais do que servir como um **meio de comunicação**, também é um **instrumento de expressão**.

A concepção de língua expressa no discurso do SA7 é a advinda do espaço discursivo da teoria estruturalista de Saussure, como definida no CGL. O uso dos termos “**fato social**” e “**valores**” denunciam a filiação teórica a que alude o SA, pois afirma o referido linguista que a língua é um fato social que agrega valores ao signo linguístico. No entanto, o SA7 traz novos elementos acrescentados, ao se referir a valores de ordem “política”, “econômica” e “ideológica” à língua, além de apontar para sua função *comunicativa* e *expressiva* (*um meio de **comunicação**, também é um **instrumento de expressão***), e isso o aproxima, como já visto, da concepção de língua defendida pela Teoria da Comunicação. Ou seja, o discurso do SA7 tem ressonância no interdiscurso da Teoria da Comunicação.

Assim como no discurso do SA7, podemos ler também no enunciado seguinte uma concepção de língua filiada ao interdiscurso da “língua como um fato social” originado na teoria do linguista suíço.

SA19: Língua é vista como **um fator social**, pertencente a uma determinada **comunidade de fala**.

Embora no discurso do SA19 ocorra uma impropriedade no uso da palavra “fator” em lugar de “fato”, é possível inferir que a ideia ali é a mesma presente nos discursos do SA2 e do SA7, ou seja, nos três discursos há uma vontade de demonstrar que conhece e domina a concepção de língua advinda da teoria linguística de Saussure e isso aponta para uma vontade de estar em consonância com o discurso da ciência da linguagem, a Linguística. No discurso do SA7 ocorre, de forma mais acintosa do que no do SA2, a aproximação da concepção de língua como o “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade”, com a ocorrência do sema “comunidade de fala” no trecho: “Língua é vista como [...] pertencente a uma determinada **comunidade de fala**.”

No discurso do SA7, é apontada a função comunicativa (*servir como um meio de comunicação*) e expressiva (*também é um instrumento de expressão*) da língua como sendo partes inerentes dela. Essa mesma visão de língua está presente em outros discursos, como:

SA4: Tenho como língua toda a representação da **comunicação** do ser humano, **estrutura comunicativa** (palavras e expressões) social, cada um com sua peculiaridade, ela determina muito um povo e sua cultura.

O SA4 conceitua língua como um equivalente de “representação da comunicação humana” e como “estrutura comunicativa”. O SA4 procura dar um conceito abrangente de língua que

mais se aproxima da concepção de “linguagem como instrumento de comunicação”. Já no discurso do SA9, a língua antes é definida como “um sistema de signos” cuja finalidade última é a “comunicação”:

SA9: É um **sistema** de signos, que combinados entre si permite a **comunicação**.

Essa concepção de *língua* como “**sistema de signos**” assim como sua finalidade comunicativa vem do interdiscurso estruturalista, como percebemos nos enunciados até aqui analisados. Até o momento, os discursos sempre remeteram aos interdiscursos de concepção de língua que a identificam como forma ou como estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista); ou como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação).

3.1 O que é Linguagem?

Para suscitar nos SAs os possíveis discursos e interdiscursos em torno das concepções da categoria em questão, fizemos, então, a seguinte pergunta: o que você entende por *linguagem*?

Semas-chave: “comunicação”; “signos/sinais”; “verbal/não verbal/gestos/imagens”; “expressão”

Reunimos os textos que trazem como sema-chave o termo “comunicação” em associação com outros termos ou expressões que aludem a características da linguagem. Nesses textos, em seu dizer, os discursos apontam para a mesma orientação teórica – a linguagem como *instrumento de comunicação* – e para as modalidades da *linguagem*. Assim, vejamos:

SA1: **Processo Sistema de signos** pelo qual o indivíduo se **comunica**, através de sons (*fala*) ou por meio de **imagens, gestos** etc.

SA3: Linguagem é um **sistema de sinais (verbal ou não verbal)** convencional que possibilita a **comunicação** entre aqueles considerados pares, ou não.

SA10: **Conjunto de signos** que para além de servir para a **comunicação** serve para **armazenar conteúdos culturais**.

Para os SAs – SA1, SA3 e SA10 – a *linguagem* consiste em um “sistema de signos” que serve ao indivíduo para se comunicar. Nesses discursos, vemos que a definição dada por esses SAs mais se aproximam da concepção de língua definida por Saussure no *CGL*, o que denuncia que eles procuram atualizar seus discursos e alinhá-los com o discurso do campo discursivo da Linguística. Mas, ao fazer referência à finalidade comunicativa, os SAs situam seus discursos no interdiscurso que corresponde à segunda das concepções anteriormente elencadas: a *linguagem* tomada como *instrumento de comunicação*, assim como também é vista no discurso de todos os outros SAs desse bloco.

SA2: Classificada como **verbal** e **não-verbal**, é a capacidade de estabelecer a **comunicação** entre as pessoas.

SA9: É o meio pelo qual **a expressão e a comunicação** se concretiza, a linguagem não é exclusivamente **verbal**, ela pode ser **gestual, visual** etc.

SA11: A linguagem é uma forma de **comunicação** que usamos cotidianamente. Ela pode ser **verbal** ou **não verbal**. Basicamente, esta acontece por meio de **gestos e imagens**, e aquela, através de palavras orais ou escritas. Além disto, podemos dizer que a linguagem pode ser **formal** ou **informal**.

SA12: A linguagem é um meio de estabelecer **comunicação** tanto **entre os seres humanos** como **entre os animais**. Ela possui várias **características, formas e finalidades**. Podendo ainda ser **verbal** ou **não verbal**.

Assim como ocorrem nos textos dos SAs – SA1 e SA3 –, nos textos dos SAs – SA2, SA9, SA11 e SA12 – aparecem os tipos de linguagem “verbal/não verbal” ou exemplos de linguagem não verbal (“gestual”, “gestos”, “visual”, “imagens”) e os níveis de linguagem como “formal” e “informal”. Os discursos desses sujeitos remetem ao interdiscurso do que se estuda no EB, isto é, os SAs trazem involuntariamente da memória discursiva um interdiscurso de conhecimento que é abordado nas aulas de LP, como um conhecimento básico que diferencia numa abordagem didática a linguagem e suas modalidades ou tipos. A linguagem é tomada como algo mais abrangente que a língua, que, aliás, chega a incluir esta entre os tipos de linguagem.

SA15: É o **conjunto de palavras e expressões** próprias de cada indivíduo de determinado grupo social, ou seja, é o uso particularizado que cada ser social carrega em sua **comunicação** falada/escrita.

Nos textos dos SAs – SA9 e SA15 – aparece o sema “expressão” (“**a expressão e comunicação**” e “**conjunto de palavras e expressões**” respectivamente) associada ao sema “comunicação”, fazendo uma relação entre comunicação e expressão, ou seja, a linguagem ao tempo que é comunicação também é um meio ou forma de expressão. No entanto, no texto do SA15 a expressão e o que se segue a ela (“é o uso particularizado que cada ser social carrega em sua **comunicação** falada/escrita”) retoma na verdade como um interdiscurso a definição de linguagem encontrada no CGL (“A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (Saussure, 2005 [1916], p. 16)).

Já no texto do SA10, a expressão “**armazenar conteúdos culturais**” adentra no interdiscurso da linguística cultural, também conhecida como Linguística Antropológica ou Etnolinguística, ou seja, estuda a relação entre língua e cultura. Essa linguística que estuda a relação entre

língua e cultura, geralmente, é vista no curso introdutório da disciplina Linguística e, ao tratar dessa matéria, a Hipótese Sapir-Whorf é apresentada como uma das teorias que sustentam a base da ciência linguística. Segundo essa Hipótese, as pessoas vivem suas culturas em universos mentais muito distintos que estão expressos (e talvez determinados) pelas diferentes línguas que falam. Deste modo, também o estudo das estruturas de uma língua pode levar à elucidação de uma concepção de um mundo que a acompanhe. Para Sapir (1980, p. 165): “Toda língua tem uma sede. [...] a língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas.” É com esse interdiscurso que o discurso do SA10 dialoga.

Embora ainda esteja preso ao sema “**comunicação**”, não havia sido anotado nos textos anteriores. O texto do SA11 traz, além das referências às modalidades da linguagem, o “novo” desse discurso: ele faz uma referência a exemplos e às modalidades da linguagem verbal (“*esta acontece por meio de **gestos e imagens**, e aquela, através de palavras orais ou escritas*”) e também aos níveis de linguagem (“*a linguagem pode ser **formal** ou **informal***”).

Considerações finais

No geral, a concepção de *língua* que os sujeitos-alunos demonstraram dominar foi a de língua como “sistema/estrutura”, como “fato social” e relacionada à comunicação. Como vimos, essa concepção de língua é o que se considera a mais usual entre os membros de uma comunidade linguística, assim, nessa concepção, o termo *língua* recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. Nesse sentido, a concepção de língua restringe-se à “língua padrão” ou “norma culta”, isto é, língua é equivalente de língua padrão tão somente, o que equivaleria a dizer que as variedades linguísticas não são consideradas como parte da língua, antes, são erros que devem ser corrigidos, excluídos da língua.

Contudo, é preciso salientar que encontramos também discursos que denunciaram a heterogeneidade linguística como parte integrante da língua, o que filia essa heterogeneidade à concepção de língua como o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como formas heterônimas de uma mesma língua, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua. Em suma, nessa concepção de língua, ela é tomada como um conjunto de variedades.

A concepção de língua como um construto teórico, necessariamente abstrato, no entanto, não foi citada pelos sujeitos-alunos. Em relação à concepção de *linguagem*, nossas análises revelaram que os sujeitos-alunos predominantemente se mantiveram presos à concepção de linguagem tomada como expressão do pensamento ou à linguagem tomada como instrumento

de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Já a linguagem tomada como forma ou processo de interação não teve uma boa produtividade entre os discursos dos SAs, já que somente alguns deles (SA8, SA16, SA17, AS19, SA20) fazem referência a ela, mas em conjunção com a concepção de “expressão do pensamento” ou com a concepção de “instrumento de comunicação” não fazendo, portanto, uma distinção entre uma concepção e outra de linguagem.

Isso nos revela que esses sujeitos-alunos pré-egressos do curso Letras-Português Licenciatura da UFS não atendem, em princípio, ao perfil vislumbrado para eles ao final do curso pelo PPC. Como vimos, a concepção de linguagem que predomina no fio condutor da base teórico-ideológica do PPC é a de linguagem como “interação social”. Se há um predomínio das concepções de linguagem como “expressão do pensamento” ou como “instrumento de comunicação” nos discursos dos sujeitos-alunos egressos, é revelador que a concepção de linguagem como “processo de interação” não foi assimilada por eles, portanto, não se atingiu a proposta pretendida nos documentos oficiais (PCN, DCCL, PPC-UFS), já que o foco nesses documentos é na concepção de linguagem como interação, uma aposta das/nas teorias interacionistas.

Referências

- AGUSTINI, C. L. H. **A estilística no discurso da gramática**. Campinas: Pontes, 2004.
- ANTUNES, I. C. Refletindo sobre a prática da aula de português. *In*: ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- ARAÚJO, I. L. A constituição do sujeito. *In*: ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: EdUFPR, 2001. p. 87-122.
- ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? *In*: ARAÚJO, I. L. **Educação especial: biblioteca do professor: Foucault pensa a educação**, v. 3. p. 26-35.
- AZEREDO, J. C. **Fundamentos de gramática do português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 30. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BALTAR, M. *et al.* O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In*: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. 1ª. reimpr. São Paulo: Edusp, 2003.
- BARTHES, R. Sobre a leitura. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984. 31-38.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BOTH, S. J. Avaliação educacional, construção do conhecimento. **Mundo Jovem**, p. 8-9, abr. 2005.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 7-16.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. ver. Campinas: EDUNICAMP, 2004.

BRASIL. Diretrizes curriculares para os cursos de letras. Parecer N^o: CNE/CES 492/2001.

BRASIL. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

BRITTO, L. P. L. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. *In*: BAGNO, M. (org.). **Lingüística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

CAMACHO, R. G. Sociolingüística (parte 2). *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras, v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CANDIOTTO, C. A subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana. **Revista IHU on-line**, v. 344, Ano X, 21-10-2010b. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3520&secao=344. Acesso em: 26 jul. 2012.

CANDIOTTO, C. Foucault e a governamentalidade biopolítica. **Revista IHU on-line**, 324, Ano X, 12-04-2010a. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3127&secao=324. Acesso em: 26 jul. 2012.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, C. F. **Gramática da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CUNHA, D. A. C. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significado, gênero e texto. *In*: SOUSA, M. E. V. de.; VILAR, S. F. P. (org.). **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 27-47.

DANTAS, A. M. **Sobressaltos do discurso**: algumas aproximações da análise do discurso. Campina Grande: EdUFCG, 2007.

FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. *In: Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b. p. 109-115.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, M. A descrição dos enunciados. *In: FOUCAULT, M. A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a. p. 120-133.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In: FOUCAULT, M. Ética, sexualidade e política*. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287. (Coleção Ditos e Escritos vol. V)

FOUCAULT, M. A governamentalidade. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007c. p. 277-293.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FOUCAULT, M. A vontade de saber. *In: FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a. p. 11-16.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In: MOTTA, M. B. (org.). Michel Foucault: estética e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. (Coleção Ditos e Escritos vol. III)

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In: RABINOW, P.; DREEYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Poder e verdade. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007b. p. 1-14.

FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. *In: FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b. p. 109-115.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007b. p. 1-14.

FRANÇA, J. M. A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor. **Interdisciplinar**: revista de estudos de língua e literatura, Itabaiana: Edições Núcleo de Letras, ano V, v. 12, p. 151-166, jul./dez. 2010.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FURLANETTO, M. M. Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001.

FURLANETTO, M. M. Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada. *In*: FURLANETTO, M. M.; SOUZA, O. (org.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006. p. 109-138.

FURLANETTO, M. M. **Onde está o analista de discurso**. Disponível em: [http:// br.geocities.com/agatha_7031/onde.html](http://br.geocities.com/agatha_7031/onde.html). Acesso em: 14 ago. 2007.

FURLANETTO, M. M. **Problematizando o estatuto da AD**. Disponível em: [http:// br.geocities.com/agatha_7031/estatuto.html](http://br.geocities.com/agatha_7031/estatuto.html). Acesso em: 14 ago. 2007.

GABAS JR., N. Lingüística histórica. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-94.

GALVÃO, A. M. O. A palmatória era a sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). *In*: FARIA, L. M. (org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 119-142.

GEGLIO, P. C. **As competências como significado norteador da ação docente: uma nova epistemologia**. s. d. (mimeo.)

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008a. p. 39-46.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. *In*: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da lingüística: linguagem, teorias e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Scipione, 2001.

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar**: discursos sobre o ensino de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do português**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. *In*: **Brasil**. ENEM: textos teóricos e metodológicos 2009. Brasília: junho de 2009. p. 49-70.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. VII-XXIII.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. VII-XXIII.

MANGUEL, A. A. última página. *In*: MANGUEL, A. A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 15-38.

MARAFON, M. R. C. **Pedagogia crítica**: uma metodologia na construção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: políticas e práticas. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MOURA, H. M. de M. Leitura de textos e inferências. *In*: ESPÍNDOLA, L.; SOUSA, M. E. V. (org.). **O texto**: vários olhares, múltiplos sentidos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 33-46.

- MUSSALIM, F. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.(org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 101-142.
- NICOLA, J.; INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. 15. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- OLIVEIRA, M. A. Linguagem de *defloramentos*: hidra imortal. *In*: OLIVEIRA, M. A. **Na imortalidade da fábula**: o mesmo e o outro como “jogos de verdade”. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005. (mimeo) p. 5-59.
- OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Lingüística e ensino. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed., 3 reimp. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 15-24.
- ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico? *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 25-38.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- POSSENTI, S. Sobre dois conceitos de Foucault. *In*: POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 169-179.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

- POSSENTI, S. **Os limites do sentido**: ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar, 2004.
- RAMOS, R. Y. Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. **Pátio**, ano 3, n. 3, p. 12-16, fev./abr. 2000.
- REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SACCONI, L. A. **Nossa gramática**: teoria e prática. 20. ed. rev. atual. São Paulo: Atual, 1996.
- SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática**: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *In*: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-157.
- SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- SOARES, M. B. Na escola, diferença é deficiência. *In*: SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 52-65.
- SOUSA, M. E. V. O fazer pedagógico nos PCNs do ensino médio. *In*: SOUSA, M. E. V.; VILAR, S. F. P. **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)**. Resolução N° 56/2007/CONEPE. São Cristóvão, 2007.
- VASCONCELOS, J. Gilles Deleuze: uma filosofia da diferença. *In*: VASCONCELOS, J. **Mente, Cérebros & Filosofia**: pensadores da alma e das paixões. São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial Ltda., 2007. p. 74-81.
- VEIGA NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Sobre os autores

Marcos de França

Tenho pós-doutorado em Linguística (2019) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou em estágio de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); doutorado em Linguística (2015) e mestrado em Letras (2009) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especializações em Língua Portuguesa (2001), Didática e Metodologia do Ensino Superior (2006), Alfabetização e Letramento (2023) e Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (2023 – em andamento); graduação em Letras-Português Licenciatura Plena (1999) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Fui professor substituto da UFS (2008-2010; 2016-2017); fui também professor da Universidade Tiradentes (UNIT-2005-2006); e fui professor de Língua Portuguesa do ensino básico das redes pública e privada onde atuei por mais de 20 anos no estado de Sergipe. Atualmente sou professor adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas (DLL-2017) e ex-professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-2019-2024) da Universidade Regional do Cariri (URCA). Tenho experiência nas áreas de Letras, Linguística e Educação, com ênfase nas subáreas de Análise do Discurso, Semântica, Pragmática, Linguística Textual, Sociolinguística, Linguística Aplicada e Didática e Metodologia de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: língua/linguagem e discurso, letramentos e multimodalidade, gêneros textuais/discursivos e variação linguística voltados ao ensino de Língua Portuguesa (gramática, leitura, produção de texto, análise linguística); formação docente inicial e continuada (em Letras e Língua Portuguesa); didática do ensino-aprendizagem na formação docente inicial e continuada (nos ensinos básico e superior).

Ivanildo Cajazeira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduação em Filosofia pela UNIBAHIA, Especialista em Psicanálise, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Doutor em Teologia (PhD) pela Université Libre des Sciences de L'Homme de Paris, Doutor em Filosofia (PhD) pela Erich Fromm University e Doutor em Educação (*Honoris Causa*) pela Erich Fromm University. Professor e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Nova da Guiné – Guiné-Bissau (África); Professor do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ciências das Religiões – da Escola Universitária Católica de Cabo Verde – Cabo Verde (África); Professor e Coordenador de pesquisa e pós-graduação da Escola Superior de Engenharia Informática Green Hard Soft – Guiné-Bissau (África); Coordenador do curso de Filosofia da FSC/Bahia. Professor, autor e formador da Universidade Aberta do Brasil/Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Epistemologia, Educação, Psicanálise e Teologia.

Publique com a gente e
compartilhe o conhecimento



www.lettraria.net

 Letraria®