

O ÓDIO À LÍNGUA PORTUGUESA NA INTERNET: REPRESENTAÇÕES E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA¹

Letícia GASPAROTI

USF - Universidade São Francisco
cia.gasparoti@gmail.com

Eliana Maria Severino Donaio RUIZ

UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde
USF - Universidade São Francisco
elianaruiz@terra.com.br

resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar, da perspectiva francesa de Análise do Discurso, as representações de língua portuguesa que emergem do perfil e de comentários de sujeitos integrantes da comunidade virtual *Eu odeio a língua portuguesa!!*. Comprova-se a hipótese de que a gramática normativa corresponde ao imaginário desses sujeitos acerca da Língua Portuguesa, tendo em vista seu espaço privilegiado enquanto conteúdo disciplinar na escola, o que a leva a ser considerada pelos internautas uma língua difícil e instrumento de segregação social.

palavras-chave: língua portuguesa; ensino de língua; gramática; discurso; comunidade virtual.

1 Introdução

É comum ouvirmos de falantes nativos de português comentários os mais variados acerca da língua materna. Ao lado daqueles que a consideram rica e elegante, por exemplo, há os que a condenam como difícil, complicada, inútil. O interessante é que essa visão negativa, como sabemos pelas nossas experiências enquanto falantes, não é exclusiva de estudantes, mas partilhada também por professores, inclusive professores de português, como bem nos lembra Ghiraldelo (2003); e o curioso é que recentemente parece ganhar força na rede, por meio da comunidade *Eu odeio a língua portuguesa!!* do site de relacionamentos Orkut.

Isso nos conduz a algumas indagações: o que leva tais enunciadores a essa hostilidade e aversão pela própria língua? O que está por trás desse discurso de ódio ao Português? Que interdiscursos concorrem para que uma forte resistência à língua materna tenha lugar entre os mais jovens? Este trabalho resulta, portanto, de um esforço nosso em procurar oferecer respostas a essas questões, com o objetivo específico de compreender que representações de língua portuguesa emergem dos dizeres da comunidade *Eu odeio a língua portuguesa!!*. Para

¹ Agradecemos ao financiamento da FAPEMIG para a apresentação deste trabalho no II SIELP – II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, de 30/maio a 01/junho de 2012. Artigo fundamentado em algumas das contribuições da monografia “Representações de língua portuguesa por uma comunidade virtual”, desenvolvida por Letícia Gasparoti e orientada pela Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, em 2009, no curso de Letras da USF - Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

isso, serão analisados o texto de perfil e a foto da comunidade, bem como comentários coletados no fórum proposto pela mesma.

Partindo do pressuposto de que o sentido é determinado pelas posições ideológicas do sujeito e que estas, por sua vez, perpassam seu discurso, hipotetizamos que o discurso de ódio ao português nessa comunidade se dá pela representação imaginária criada por esses sujeitos de que língua portuguesa é sinônimo de gramática normativa.

O trajeto que aqui faremos passa pelo embasamento teórico da pesquisa, tendo como referencial a linha francesa de Análise do Discurso; em seguida, teceremos algumas considerações sobre a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil; dando sequência, procedemos à análise do *corpus* para, finalmente, alinhavarmos alguns pontos à guisa de conclusão.

2 Sob o abajur da Análise do Discurso

A investigação das representações acerca da língua portuguesa que emergem de dizeres de integrantes de uma comunidade virtual, pela via da Análise do Discurso, implica empreender uma compreensão dos objetos simbólicos que nos serviram de *corpus*, na convergência do linguístico com o social; ou seja, tecer gestos de interpretação dos possíveis pontos de deriva da materialidade linguística que permitam entrever, na emergência de seus efeitos de sentido, o que não é dito naquilo que é dito, a relação entre língua e ideologia. Tal postura implica, portanto, a adoção de alguns conceitos-chave com os quais trabalharemos, como: discurso, formações discursivas, formações ideológicas, condições de produção, sujeito, heterogeneidade e interdiscurso. A fim de retomarmos, ainda que superficialmente, tais conceitos, recorreremos a colocações de vários autores que, com suas posturas aliadas às releituras e ressignificações por pesquisadores brasileiros, nos possibilitam compreender o quadro teórico que pretendemos aqui esboçar.

A literatura que tem se ocupado de explicitar e/ou discutir os conceitos fundamentais do que se convencionou chamar genericamente de escola ou linha francesa de Análise do Discurso retoma, sobretudo, Pêcheux ([1975] 1988, [1983] 1997, entre outros) e Pêcheux e Fuchs ([1975] 1990) que, por sua vez, retomam Foucault ([1969] 1986, [1971] 2008, [1979] 1981, [1984] 2004, entre outros).

Para efeito deste trabalho, assumimos, com Foucault ([1969] 1986, 146), que *discurso* é “um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”, lembrando que a noção de enunciado, para a Análise do Discurso, é oposta à noção de proposição (unidade da lógica), ou frase (unidade da linguística

estruturalista) – em divergência, pois, à concepção de língua como mera transmissão de informação. É Brandão (2004, 33) que, interpretando esta definição de Foucault, esclarece: “o discurso seria concebido, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva”.

Formação discursiva, por sua vez, é “o conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação” (BRANDÃO, 2004, 107). A formação discursiva determina, diz Pêcheux, “o que pode e o que deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura” (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1971, 102, apud PÊCHEUX, [1983] 1997, 166), isto é, “numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes” (PÊCHEUX, [1983] 1997, 166-167), a partir de um lugar social historicamente determinado.

A formação discursiva, a seu turno, se define, então, por sua relação com a *formação ideológica*, que “é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras” (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1971, 102, apud BRANDÃO, 2004, 47). Nas palavras de Orlandi ([1999] 2009, 42), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

E se, ainda, discurso “é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI ([1999] 2009, 21), a tarefa do analista de discurso é compreender como se produzem tais sentidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Entendemos por *condições de produção* do sentido o contexto imediato da interlocução, as condições sociais, históricas e ideológicas que envolvem a sua produção, as circunstâncias em que esta se dá, o que inclui os interlocutores, o lugar de onde falam e as imagens que fazem de si, do outro e do referente (BRANDÃO, 2004). Para Pêcheux ([1975] 1990, 82), os protagonistas do discurso A e B (tomados de empréstimo do esquema comunicacional de JAKOBSON, 1963) não são os indivíduos fisicamente presentes, mas “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos”.

Esses lugares são, pois, representados por A e por B, através de uma série de *formações imaginárias*: “o que funciona, nos processos discursivos, é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, [1975] 1990, 82). Na

relação discursiva, não são, portanto, os indivíduos físicos e seus lugares empíricos que funcionam, mas suas imagens, resultantes de projeções, que criam as posições dos sujeitos no discurso. Trata-se do que se entende por mecanismo discursivo.

Isso nos leva à noção de *sujeito*, um dos pontos fortes da Análise do Discurso, que tem como tarefa “a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI ([1999] 2009, 26). Ora, se para haver sentido tem da haver interpretação, a leitura que a autora faz de Pêcheux lhe permite dizer que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos: “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, para que se produza o dizer” (p. 46).

Orlandi esclarece que, para Pêcheux, que parte da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamento, a característica comum da ideologia é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências subjetivas, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito”, mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito” (ORLANDI, [1999] 2009, 46). Essas evidências funcionam pelos chamados esquecimentos postulados por Pêcheux, para dar conta de explicar a ilusão discursiva para a construção do sujeito e do sentido: o esquecimento número um, a ilusão da originalidade do dizer, que é da instância do inconsciente e resulta do modo como somos afetados pela ideologia, segundo o qual temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existent; e o esquecimento número dois, da ordem da enunciação, a ilusão referencial do significado único, que produz em nós a impressão da realidade do pensamento, nos fazendo acreditar que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras. Tais ilusões, contudo, são necessárias para que a linguagem funcione.

Definido, portanto, como afetado pela ideologia, histórico, inserido num espaço e tempo socialmente situados, e não sendo o centro de seu dizer, o sujeito é entendido como descentrado. Um conjunto de outras vozes se manifesta em seu dizer, revelando seu lugar social, o que o faz constituído por outros sujeitos, pois “de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico [...] [de modo que] compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz” (FERNANDES, 2008, 24, 26). Na Análise do Discurso, dá-se o nome de *polifonia* à presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, termo tomado de empréstimo a Bakhtin, que desenvolveu a noção de *dialogismo*.

Isso nos remete ao conceito de *heterogeneidade discursiva*, bastante explorado por

Authier-Revuz ([1982] 2004), que consiste na pluralidade de vozes presentes em todo discurso, marcadas implícita (heterogeneidade constitutiva) ou explicitamente (heterogeneidade mostrada) na materialidade linguística, por meio de recursos como discurso direto, aspas, forma de retoque ou de glosa, discurso indireto livre ou ironia, por exemplo, entre outros.

Afirmar que todo discurso é heterogêneo equivale a afirmar que todo discurso traz em seu interior diferentes discursos outros, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, ao que a Análise do Discurso denomina *interdiscurso*. Reportando-se implicitamente a Foucault, Orlandi traz: “é o que chamamos *memória discursiva*: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, ([1999] 2009, 31). A noção de memória discursiva, contudo, não diz respeito a recordações passadas que alguém possa ter individualmente, mas a um espaço de memória social, coletiva: “Como atesta Pêcheux [...] : a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social. Esse espaço de memória [...] constitui um corpo sócio-histórico-cultural [...] é uma memória coletiva, [...] implica a existência de diferentes grupos sociais” (FERNANDES, 2008, 45).

Finalmente, como entendemos, com Pêcheux e Fuchs ([1975] 1990), que em todo processo discursivo há formações imaginárias, inconscientes, estabelecidas socio-historicamente entre enunciador e enunciatário, ancoradas no interdiscurso, temos que tais formações implicam a construção de *representações*, igualmente imaginárias, via intradiscurso.

Dentro do campo de estudos da AD, o conceito de representação pode ser teorizado a partir dos estudos de Pêcheux que, segundo Ghiraldelo (2003), relaciona a língua à noção de inconsciente, e, conseqüentemente, à noção de imaginário. Ainda de acordo com Ghiraldelo (2002), o “imaginário”, sob a perspectiva de Pêcheux, é definido como

um jogo de imagens – também denominadas “representações imaginárias” - presente em todo processo discursivo que supõe a existência de formações imaginárias, estabelecidas por um feixe de relações também imaginárias, entre enunciador e enunciatário(s) na materialização de discursos. Esse jogo de imagens pressupõe os esquecimentos nº1 e nº2. (GHIRALDELO, 2002, 41)

Esses esquecimentos, por sua vez, são distinguidos por Pêcheux como: o esquecimento número dois, chamado de enunciativo, pois

produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão [...] nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem

e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras (ORLANDI, 2001, 35).

Já o esquecimento número um, é também chamado ideológico, uma vez que resulta do modo como somos afetados pela ideologia. Segundo Orlandi (2001, 35) “por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retornamos sentido pré-existentes”.

De acordo com Pêcheux (1969), o discurso é pronunciado a partir de condições de produção dadas e deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido.

Isso implica, segundo Pêcheux, que o orador experimente de certa maneira o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: “sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’” (PÊCHEUX, 1969, 77).

Pêcheux trata a mensagem como discurso, uma vez que acredita não ocorrer apenas a transmissão de informação de A para B, mas de um *efeito de sentidos* entre os pontos A e B. O autor também afirma que A (destinador) e B (destinatário) designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, e não a presença física de indivíduos orgânicos. Dessa forma, Pêcheux hipotetiza que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo e acrescenta que

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro [...] Convém agora acrescentar que o “referente” [...] pertence igualmente às condições de produção. Sublinhemos mais uma vez que se trata de um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física (PÊCHEUX, 1969, 82-83).

Explenados alguns dos conceitos básicos da Análise do Discurso, partiremos para uma reflexão acerca do ensino da língua portuguesa no país.

3 O ensino da língua portuguesa no Brasil

A inclusão da disciplina *Língua Portuguesa* no currículo escolar data das últimas décadas do século XIX, ao final do Império.

Um pouco antes, nos anos 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de qualquer outra. Isso gerou muitas controvérsias, uma vez que, apesar de contribuir para a sua consolidação no país, sua inclusão e valorização na escola, acabou extinguindo diversas línguas indígenas, além da língua geral de convívio social entre portugueses e índios. Assim, em 1759, com a publicação da Instrução IV pela reforma pombalina, a gramática da língua portuguesa passa a

ser instrumento para se aprender a língua latina, até ganhar autonomia, gradativamente, com a perda do uso social do latim e de seu valor.

O estudo da língua portuguesa, lembra Soares (2002), foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas *Retórica* e *Poética*, em 1838, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro; no ano seguinte, pelo estatuto desse colégio, a gramática nacional passa a ser mencionada como objeto de estudo.

Assim, até o fim do Império, o ensino de língua portuguesa se fazia pelas disciplinas *Retórica*, *Poética* (mais tarde, *Literatura*) e *Gramática*², as quais só então foram difundidas numa única, passando a denominar-se *Português*. Contudo, essa disciplina manteve tal tradição até os anos 40 do século XX, justamente porque a escola ainda mantinha apenas grupos socioeconomicamente privilegiados. Nesse período, na disciplina *Português* continuou-se a estudar a gramática e analisar textos de autores consagrados, até que a *Retórica* e a *Poética* foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, afastando-se do preceito do falar bem e substituindo-o pela exigência social do escrever bem.

A partir de 1950, entretanto, segundo Soares (2002), começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina *Português*, devido à transformação das condições sociais e possibilidades de acesso à escola por parte dos trabalhadores, triplicando o número de alunos na década de 60. Também é nesse momento que texto e gramática se articulam, já que “ora é na gramática que se buscam elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se procuram estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (SOARES, 2002, 167). Assim, os manuais didáticos passam a incluir exercícios, eximindo o professor da tarefa de formulá-los e da responsabilidade de propor atividades para o ensino.

A fusão gramática-texto deu-se de forma progressiva. No entanto, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960. A essência de seu conteúdo eram os itens de morfologia, com ênfase nos verbos, e uma pequena parte da sintaxe, de forma que, como aponta Rojo (2011, 8), “podemos reconhecer aí a origem de algumas práticas de ensino cristalizadas ainda presentes na escola, embora cada vez menos, que pregam que, após estar alfabetizado, o aluno deve se dedicar ao estudo e à análise das formas da língua (ortografia, morfologia e sintaxe)”.

Mas foi nos anos 1970 que a disciplina teve uma radical mudança, em virtude da pedagogia tecnicista da então promulgada Lei de Diretrizes e Bases (lei 5692/71), que tinha

² Trata-se, portanto, da importação do *Trivium* - do latim, três vias, três caminhos.

por meta investir na qualificação profissional de nível médio dos trabalhadores, a fim de atender à demanda nacional de crescimento industrial. Embora isso tenha gerado uma prática docente com pouco espaço para criação de propostas de ensino (MARTINS, 1998), preparou-se o terreno para as mudanças curriculares da década de 80.

Várias foram as circunstâncias históricas que concorreram para o que se chamou de “virada pragmática” no ensino de Português nos anos 80. Dentre elas, ressalta-se a ampliação, na década de 70, do acesso da população à escola pública, que passou a se destinar não apenas à elite, mas às classes trabalhadoras. A heterogeneidade dos letramentos e variedades dialetais do novo alunado teve grande impacto nas escolas, bem como o novo perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes, criado em função da ampliação em massa das redes. Diminui, assim, o beletismo do ensino de português e passa-se a se constituir um ensino mais utilitário, que deixa de trabalhar com textos literários para enfatizar os jornalísticos e publicitários, que circulam na comunicação de massa e nas mídias (CLARE, 2002). A fim de viabilizar tal virada, configura-se um diálogo intenso entre os pesquisadores universitários e as redes públicas, que levou, ao fim do período, a mudanças curriculares significativas. Esse processo de “democratização” do ensino leva à criação, pela SEE-SP, da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*, e dos *Subsídios* (à proposta) escritos por pesquisadores e professores de língua e de literatura das universidades públicas paulistas. Reflexões acadêmicas da área de Letras interpenetram cada vez mais tais propostas, bem como as práticas e materiais didáticos que circulam nas escolas, atribuindo maior importância ao trabalho com o texto na sala de aula (GERALDI, 1984) e às práticas de leitura e produção textual, em detrimento da gramática.

Como bem aponta Rojo (2011, 8): “não se tratava mais de ensinar gramática e textos modelares a alunos que já dominavam a norma culta e já eram leitores literários. Mas de aproximar os letramentos locais dessa nova população daqueles valorizados pela escola”. Assim, não mais como um modelo do bem falar e escrever, o texto comparece na sala de aula para ser lido e compreendido, visando a futuras produções dos alunos. Isso leva à proposição, pelos programas governamentais, não mais de um currículo tradicional e tecnicista, centrado em conteúdos (“Verdão”), mas de um currículo procedimental, centrado num conjunto de estratégias e procedimentos, que prioriza a leitura/produção de textos (os letramentos) do alunado das camadas populares. A leitura e a produção de textos passam a se tornar eixos do ensino de português, práticas metodológicas que passam a ser respaldadas, nas propostas pedagógicas, pelo desenvolvimento das pesquisas em Psicologia Cognitiva, Linguística Textual e Linguística Aplicada. Nesse contexto, a análise linguística (da língua e das

estruturas textuais) deveria ter espaço na sala de aula apenas na medida da sua necessidade para tais procedimentos ou estratégias.

Nos anos 90, as mudanças acarretadas pela globalização no mundo do trabalho e no funcionamento econômico e social, especialmente com a explosão das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), vão, mais uma vez, no final do século XX, exigir mudanças educacionais no mundo todo, o que, no caso do Brasil, configuraram-se na emergência das avaliações sistêmicas e dos referenciais curriculares (PCNs, PCNEM), inspirados nas pesquisas de vários estudiosos, sobretudo os genebrinos Dolz e Schneuwly (2004).

Entretanto, a despeito de todas essas mudanças, a gramática normativa permaneceu no currículo, como uma espécie de sobrevivência das práticas anteriores, na medida em que, na maioria das vezes, se ensinava, em paralelo à prática da leitura e da produção escrita, a análise linguística, que se configurava como o estudo da morfologia (classes de palavras), da morfossintaxe (concordância e regência) e da sintaxe do período simples e composto, além das figuras de linguagem, com a justificativa de que isso "caía" nos vestibulares.

4 O perfil e a foto da comunidade no Orkut

A comunidade virtual *Eu odeio a lingua portuguesa!!* foi criada em 31 de janeiro de 2005 e conta hoje com 386 membros, conforme informa sua página principal no Orkut.³

The image shows the main page of the Orkut community 'Eu odeio a lingua portuguesa!!'. On the left, there is a profile picture of a cartoon character with a grumpy expression, holding a beer. Below the picture, the community name 'Eu odeio a lingua portuguesa!!' is displayed with '(386 membros)'. There are buttons for 'participar', 'fórum', and 'eventos'. The main content area on the right has a title 'Eu odeio a lingua portuguesa!!' and a breadcrumb trail: 'Início > Comunidades > Escolas e Cursos > Eu odeio a lingua portuguesa!!'. Below the title is a description: 'Se você acha que a lingua portuguesa tem palavras demais que significam a mesma coisa, que tem letras demais que significam o mesmo som e regras demais para acentuações inúteis, enfim, se você acha que não dá pra estudar essa merda e que vc prefere sair pra beber e esquecer q vc tem saber esse lixo, essa é a sua comunidade!!!'. A list of metadata follows: idioma: Português (Brasil); categoria: Escolas e Cursos; dono: Gui.; tipo: público; privacidade do conteúdo: aberta para não-membros; local: Brasil; criado em: 31 de janeiro de 2005; membros: 386.

FIGURA 1: Página principal da comunidade virtual *Eu odeio a lingua portuguesa!!*⁴

³ Não é possível apontar um número preciso de integrantes, haja vista a constante variação de dados, característica peculiar da internet, no contexto da chamada “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001).

Além da foto inserida no canto superior esquerdo, a página principal da comunidade é constituída também por um quadro, no centro da tela, contendo o perfil da mesma, ou seja, um texto em que a comunidade fala de si, além de apresentar suas características:⁵

RD1

Se você acha que a lingua portuguesa tem palavras demais que significam a mesma coisa, que tem letras demais que significam o mesmo som e regras demais para acentuações inúteis, enfim, se você acha que não dá pra estudar essa merda e que vc prefere sair pra beber e esquecer q vc tem saber esse lixo, essa é a sua comunidade!!!

Neste texto o enunciador aborda o leitor da seguinte forma: *se você acha [...], essa é a sua comunidade*, divergindo, na textualização, de textos de perfil de outras comunidades do Orkut, pois o que geralmente se encontra são enunciados do tipo: *essa comunidade foi criada para aqueles que [...]*. Isso já nos indica um traço de resistência a normas, já que o enunciador não parece ter a intenção apenas de descrever a comunidade, mas também de dialogar com o visitante, usuário do *site* de relacionamentos Orkut, incitando-o a se unir ao grupo, desde que tenha a mesma formação ideológica deste, no caso, a rebeldia. Além disso, o uso do operador *se* introduz uma condição para que o visitante possa se inscrever na comunidade: ela não foi criada para todos, apenas para aqueles que pensam a língua da mesma forma depreciativa e se rebelam contra suas regras. A resistência se explicita inclusive na configuração ortográfica do título da comunidade, *Eu odeio a lingua portuguesa!!*, em que a palavra *lingua* aparece, proposital e metalinguisticamente, sem o acento gráfico na sílaba tônica, conforme manda a regra (*língua*). E a duplicidade do sinal de pontuação, com os dois pontos de exclamação, reforça a assertiva.

Mas o que mais nos chama a atenção é o texto de perfil fazer referência explícita a aspectos negativos da Língua Portuguesa, através das seguintes expressões nominais: *palavras demais, letras demais, regras demais, acentuações inúteis*. Atente-se para o emprego dos adjetivos (*demais, inúteis*) e para a repetição do advérbio *demais*, que gera um efeito de sentido de exagero. A língua seria, desse ponto de vista, uma língua pouco econômica, o que nos remete, em contraste, por exemplo, ao inglês, língua hegemônica internacional, considerada por muitos como econômica. E essa falta de economia se configuraria nos seguintes níveis, de acordo com o enunciador: fonológico / ortográfico (*letras demais que significam o mesmo som, acentuações inúteis*) e morfológico (*palavras demais que significam a mesma coisa*). Observe-se, então, que os critérios utilizados para falar acerca da língua são retirados da gramática, dos níveis de análise linguística com os quais esta trabalha,

⁴ Disponível em: <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1258410>. Acesso em 11 jun. 2009 e em 09 fev.2012.

⁵ Os recortes discursivos serão numerados em sequência: RD1, RD2 etc.

o que já nos aponta um primeiro indício de representação dos sujeitos dessa comunidade acerca da língua portuguesa.

Além disso, esta é designada por substantivos depreciativos, como “*merda*”, “*lixo*”, produzindo um efeito de sentido de algo que se joga fora, imprestável, insignificante, sem valor. Assim, uma vez associada à gramática, a língua portuguesa seria objeto de descarte, por não ter utilidade alguma, do ponto de vista do criador da comunidade.

O texto de perfil explicita, desta forma, uma resistência do enunciador, que se revela estudante pelo emprego das expressões verbais *estudar* e *ter de saber* (*se você acha que não da pra estudar essa merda e que vc prefere sair pra beber e esquecer q vc tem saber esse lixo*), e que expõe seu incômodo e insatisfação ao socialmente instituído: a obrigatoriedade de ter de estudar a língua portuguesa enquanto disciplina curricular dos níveis fundamental e médio do ensino formal.

Finalmente, no enunciado *vc prefere sair pra beber e esquecer*, há uma referência direta à foto da comunidade, que – ainda uma vez, de modo diverso do que fazem as demais comunidades do Orkut, que é trazer uma foto cuja temática esteja diretamente relacionada ao motivo de criação da comunidade – traz a figura de um personagem do desenho animado norte-americano *South Park* (protagonizado por quatro garotos que falam palavrões a todo o momento, satirizando pessoas e acontecimentos) segurando uma caneca de cerveja.⁶ O personagem, que apresenta os cabelos despenteados e a barba por fazer, gera um efeito de sentido de alguém que encara a vida de maneira desleixada e despreocupada em relação às responsabilidades e às normas de conduta vigentes, expressando liberdade individual – um dos traços essenciais da pós-modernidade, segundo Lypovetsky (2004) –, e projetando, assim, outro efeito de sentido: o de que, tal como no desenho de animação, os sujeitos da comunidade seriam indivíduos em ruptura com o mundo da tradição.

Curioso, entretanto, é o fato de que um sujeito que não se inscrevesse nas normas da língua sequer seria capaz de se expressar, diversamente do que aqui ocorre: um sujeito, imerso nas regras criticando as regras de dentro do sistema linguístico que ele domina (tão bem a ponto de ser capaz de infringir as normas para criar os efeitos de sentido desejados). Trata-se de um paradoxo que pode, contudo, ser explicado: como poderia ser ouvido um sujeito inserido na pós-modernidade – que contém em si a modernidade e com ela trava um embate – resistir e questionar se não fosse do ponto de vista da própria modernidade?

⁶ Mas nem todos aceitam a imagem, como dizem as postagens: *a foto da comu ã tem nada a ver!!!!!!! [...] o gente muda a foto ela ã tem nada a ver / reforçando! po meu troca a foto ai? essa foto ta por fora.*

5 O fórum

Tendo em vista que é no *fórum* de discussão que os integrantes de uma comunidade virtual podem interagir coletiva e livremente no Orkut, sabemos que é esse o espaço de circulação das formações discursivas nas quais seus sujeitos estão inseridos. Seguindo a afirmação de Orlandi (2001, 43) de que “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito”, o fórum da comunidade virtual *Eu odeio a língua portuguesa!!* é o lugar apropriado para que o que pode e deve ser dito seja um discurso de desprezo à língua.

Ao analisarmos as postagens do fórum, percebemos a existência de três eixos temáticos que mobilizam a argumentação ali existente: a da língua como gramática normativa, a da exclusão social causada pela língua e a da língua não hegemônica. Vamos aos recortes:

RD2

vc precisa d regras para entender isso?

[...] O nosso cérebro é doido !!! De aorcdo com uma peqsiusa de uma uinrvesriddae ignlseia, não ipomtra em qaul odrem as Lteras de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piemria e útmlia teras etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma bçguana ttaol, que vcoê anida pdoe ler sem pobrlmea. Itso é poqrué nós não lmeos cdaa Ltera isladoa, mas a plravaa cmoo um tdo. Sohww de bloa.

Por meio do questionamento *vc precisa d regras para entender isso?* e da forma esdrúxula adotada para a ortografia das palavras (*plravaa, bçguana, pobrlmea* etc.), materializa-se, nesse recorte, a intenção do enunciador de apontar a inutilidade das convenções da escrita ensinadas na escola, já que o texto apresentado traz, metalinguisticamente, um modelo idealizado de língua escrita, no qual supostamente não há necessidade de regras para se escrever e ser compreendido. Mais um paradoxo, pois, ao criticar as regras ortográficas existentes, o enunciador instaura outras, como se fosse possível abolir convenções para existir comunicação escrita.

A manifestação dessa resistência às normas gramaticais está presente praticamente na maioria das postagens:

RD3

FOHAMA KOHETA D FALAH KE DEVERIA SEH [...] AKI Ñ EZISTE AS KONSOANTES (C) (Ç) EN VES DE (C) KOLOKA (K), EN VES D (Ç) UZA O (S), FIKA A MESMA KOIZA DEVERIA SEH ASIM É MUITO MAIS FASIL D SE FALAH ASIM.[...]

A língua portuguesa é considerada pelos sujeitos integrantes dessa comunidade como difícil, daí a proposta de se exterminarem as regras (ortográficas), o que revela uma não compreensão das diferenças entre fala e escrita: *É MUITO MAIS FASIL D SE FALAH ASSIM*. Isso nos autoriza e interpretar a postagem como um indício de que na escola, o que se ensina nas aulas de Português é a língua escrita, ficando a oralidade no imaginário desses sujeitos

como algo idêntico à modalidade escrita da língua. O raciocínio é mais ou mesmo este: se falar e escrever são a mesma coisa, uma vez abolidas as regras ortográficas, seria mais fácil a comunicação oral.

No recorte abaixo, o desinteresse pela língua é justificado pelo privilégio que se dá, no ensino da língua materna, às normas gramaticais:

RD4

[...] Muito Filé, **s foce assim o portugues eu ficaria mais intereçado**, apredendo o protugues e a matemática ao mesmo tempo, MUITO DOIDOOOOOOOOOOOOOOO

A expressão *foce* no subjuntivo (*se fosse assim o português*) denuncia o que este de fato é, ou seja, que há regras e que estas estão o tempo todo presentes no ensino da língua. Já o uso do verbo *ficaria* no futuro do pretérito do indicativo (*eu ficaria mais interessado*), atesta um fato: o de que, em virtude do excesso de regras gramaticais a aprender, não acontece(u) o interesse do estudante pela matéria Língua Portuguesa estudada na escola; e para que este ocorresse, as regras teriam de ser abolidas – não o ensino modificado.

Presos à ideia de que a língua portuguesa é algo circunscrito à modalidade escrita e de que saber escrever na língua é escrever apenas conforme as regras, esses sujeitos aprendizes estão a nos dizer que sabem que a língua padrão ensinada nas escolas ignora a língua das minorias e não prevê as diferenças diatópicas e diastráticas; e que o que se ensina na escola de hoje é um conteúdo restrito e distante do que entendemos por um ensino produtivo da língua materna. Voltaremos a isso mais adiante.

Além da ojeriza às regras, outro aspecto que emerge das postagens desse fórum é a consciência de que a língua é um instrumento de exclusão social. De fato, a segregação social causada pela a(na)lfbetização é real, pois, como diz Silva (2001), “ser letrado sempre foi marca de diferença. E esta marca tem história e faz história” (SILVA, 2001, 144). Afinal, a instituição da língua portuguesa como disciplina escolar no Brasil, como já apontamos, sempre esteve envolvida com o aspecto social. Os próprios PCNs de Língua Portuguesa afirmam:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, 19).

Além de contribuir com a desigualdade social, a escolarização da língua sob a concepção de linguagem em sua imanência produz também uma espécie de culpa no sujeito, pelo sentimento de incapacidade enquanto falante da própria língua. Nos recortes que seguem pode-se perceber indícios de que, em função da escolaridade, os sujeitos da comunidade virtual em análise se reconhecem como impotentes para dar conta da própria língua:

RD5

eu odeio porque é **um idioma cheio de regras quase sempre vc não consegui acertar nas pronuncias, é quebra cabeça, e pior é a escrita**

Ao empregar a expressão *quebra-cabeça*, para definir a língua, o enunciador de RD5 explicita vê-la como algo complexo, de difícil solução, um objeto *cheio de regras*, razão pela qual se mostra vencido por ela enquanto falante nativo – atente-se para o uso do advérbio *quase sempre* –, reconhecendo-se incapaz de, por meio dela, se expressar tanto oralmente (*vc não consegui acertar nas pronuncias*) como por escrito (*pior é a escrita*). É curioso o paradoxo: alguém se comunicando por escrito e dizendo que não consegue fazê-lo! Como explicar isso senão atribuímos à escolarização da língua esse papel de segregação? Quem – nos permite nossa memória discursiva indagar – em nossa sociedade ocidental diz que não sabemos falar ou que não sabemos escrever, senão o professor de língua, ou alguém que, embora não esteja nesse papel social, o reproduz de alguma forma (mãe, pai, irmão, colega etc.)? No fio do discurso entrevemos uma formação discursiva silenciando os “incapazes”.

Já em RD6, o desabafo do enunciador aponta para mais um aspecto problemático do ensino da língua que implica exclusão social:

RD6

Pra que tanta Regra!!!! Putz, **eu tô cansado das regras da lingua portuguesa**, porra se existe o "X" pra que usar o "CH", se existe o "S" pra que usar o "Ç", "Z", não, **fora a linguagem coloquial que são as gírias que não podem ser usadas em textos**. Nossa e antigamente então...não sei como aquele povo aguentava: "-Vossa senhoria é agradabilissima" "Vós tomastes café?" **A lingua portuguesa realmente é um lixo!!!**

Pouco informado acerca das inúmeras possibilidades de textualização que os discursos da língua podem concretamente assumir, em função dos objetivos do produtor e da esfera de comunicação social na qual este esteja inserido, este enunciador, ao afirmar que não pode se usar em textos a linguagem coloquial – que ele entende ser as gírias (*linguagem coloquial que são as gírias*) –, repete o mesmo discurso, que ecoa em nossa memória, típico das tradicionais aulas e livros didáticos de Português pouco coadunados com as mais recentes propostas curriculares de ensino da língua: distantes da ideia de que o texto não entra na sala de aula como pretexto para o ensino da gramática ou modelização de linguagem, mas como exemplar de um gênero textual, típico de uma determinada esfera de utilização da língua, em que uma multiplicidade de vozes se manifestam e por meio das quais se realizam as mais diversas ações sociais. Assim, confessa-se exausto, *cansado das regras da lingua portuguesa* – a qual representa para si a força opressora a ser rompida e abolida – e encontra motivos para rejeitá-la e descartá-la (*A lingua portuguesa realmente é um lixo!!!*), sem consciência de que a

representação que tem da própria língua é resultado de todo um processo de escolarização que favoreceu essa representação.

No depoimento seguinte, fica patente o sentimento de segregação que resulta desse processo:

RD7

[...] Eu sempre quis ser escritor, **gostava** da língua portuguesa e me tornei redator de jornais e revistas. Então fui obrigado a engulir o fato de que **a língua portuguesa NÃO FUNCIONA. Se recorrermos a todas as regras de escrita idiota ninguém compreende o que a gente escreve.** Pasquale vive dizendo que **as pessoas precisam de bom senso para compreender o texto e conhecer determinadas regras de portgues.**

É uma completa falta bom senso esperar que todo mundo tenha bom senso. Qual é a vantagem em **escrever exclusivamente para pessoas com bom senso e alto conhecimento de regras** idiotas. Isso só empurra o estereótipo de que **leitura é pra pessoas chatas e sem amigos** que não saem de casa.[...]

O emprego do verbo no passado (*gostava*) fala de um tempo que não existe mais, em contraponto ao hoje, em que há uma consciência de que o arame farpado da língua separa socialmente os que dela têm conhecimento dos que não têm; afinal, como bem ensina Gnerre (1985, 4), “uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Contudo, a “culpa” por todos os problemas de comunicação dos falantes é, equivocadamente, imputada à língua por este enunciador (*a língua portuguesa NÃO FUNCIONA*), não ao seu ensino, certamente o responsável pela falsa ideia de que é necessário recorrer a muitas regras para se comunicar, pois só existe uma única forma aceitável e “correta” de uso da linguagem (*Se recorrermos a todas as regras de escrita idiota ninguém compreende o que a gente escreve*).

Da postagem que segue, entretanto, emerge outro sentido, o de que o *apartheid* sociolinguístico se dá também pela via dos concursos públicos:

RD8

[...] Acho uma língua morta, que não presta pra nada, só quem fala português são países do terceiro mundo, **se fizer concurso ela te derruba.....**não entendo porque **em um concurso ela vale mais**, afinal **deveria valer mais as matérias que vc. vai usar no cargo** que pretende conseguir....enfim, acho que **deveríamos ter sido colonizados por ingleses...é a língua universal...**é a minha opinião.

O sujeito enunciador percebe-se marginalizado socialmente por não dominar a língua culta, padrão, escolarizada, cobrada também nos concursos (*se fizer concurso ela te derruba*). Aqui, a metáfora da luta, do embate é forte (o verbo utilizado é *derruba*), fazendo-nos lembrar o velho ditado segundo o qual a corda sempre arrebenta do lado mais fraco. Assim, levam vantagem as pessoas que possuem maior proficiência na modalidade culta da língua, seja por terem maior nível de escolaridade, seja por fazerem uso diário das regras linguísticas que lhe são próprias. Percebe-se, então, no recorte, a consciência de um aspecto de segregação social por meio da língua, já que esses indivíduos têm maiores chances em obter resultados

satisfatórios em concursos, onde *ela vale mais*, que cobram um conhecimento de língua que não é prático ou usual e nem faz parte da realidade da maioria da população (*deveria valer mais as matérias que vc. vai usar no cargo*).

Mas o recorte RD8 ilustra, igualmente, outra regularidade encontrada no *corpus*, embora de forma não tão expressiva como as demais, que configura o terceiro eixo temático a que nos referimos. Trata-se da manifestação quanto ao fato de a língua portuguesa não ser uma língua hegemônica, aí o desabafo do enunciatador: *deveríamos ter sido colonizados por ingleses...é a língua universal*.

Tal ocorrência assemelha-se ao que Guiraldelo (2003) observou em sua pesquisa, na qual os entrevistados manifestaram desejo de ter outra língua materna, ou de mudar de língua, uma vez que o português não é uma língua internacional. Esse desejo é visto por Prasse (1997) como uma inquietação por parte do sujeito por não poder encontrar seu lugar na língua materna; o desejo pelas línguas estrangeiras viria do desejo de ocupar o lugar do outro, por meio da língua do outro, lugar simbolicamente representado pelas riquezas do outro e pelo desejo de gozar como o outro goza.⁷ Vejamos outros recortes que tematizam esse desejo:

RD9

Aew meu **brother** não fala merda que essa língua já não presta mais pra nada eu não preciso do meu idioma,pra tá falando,aprendendo e escrevendo,não se bem que **eu poderia falar inglês,alemão,japonês**,enfim eu não preciso aprender uma língua complicada como o português não

RD10

[...] =D **sou mil vezees o inglês** doq português as palavras em prt são horriveis

RD11

e o pior que **só nós nas Américas fala esse lixo de idioma, fora isso soh os burros colonizadores e uns países da Africa**

Embora nas postagens haja referência a outras línguas (*brother / eu poderia falar inglês, alemão, japonês*), o inglês é o preferido dos sujeitos da comunidade (*sou mil vezees o inglês*). Este fato também ocorre na pesquisa de Guiraldelo (2003), sendo por ela justificado por ser o inglês visto como necessário, em função de vivermos um período em que a globalização da economia tem lugar privilegiado. E embora a língua portuguesa seja a quinta mais falada no mundo e a terceira mais falada no Ocidente, totalizando mais de 200 milhões de falantes,⁸ o fato é desconhecido da maioria de nós falantes, talvez por isso desprezado pelo enunciatador de RD11, que expressa um sentimento de inferioridade diante da força

⁷ *Gozo*, aqui, é usado no sentido psicanalítico: como *fruição* de alguma coisa.

⁸ Conforme o site <<http://quiosque.aeiou.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=ae.stories/9811>>. Acesso em 12 fev. 2012.

hegemônica do inglês: *só nós nas Américas fala esse lixo de idioma, fora isso só os burros colonizadores e uns países da África.*

A pergunta que fica, contudo, considerando o que nos ensina Foucault ([1979] 2009), que o homem não caminha em direção à liberdade, mas de dominação em dominação, é a seguinte: qual dominação é interessante estar junto, a do inglês?

6 Aonde chegamos?

Como pudemos perceber, do discurso de desprezo ao português, manifestado pelos integrantes da comunidade virtual *Eu odeio a língua portuguesa!!* emerge um imaginário de língua como gramática normativa, mais especificamente, como um conjunto de regras que devem ser seguidas (POSSENTI, 1996). A imagem que esses sujeitos têm da língua materna é, pois, a de uma língua complexa e difícil, o que gera um sentimento de resistência à mesma – como resposta à exclusão social que decorre de seu (des)conhecimento – que caminha paralelamente a um desejo de se trocar de língua, de se mudar para uma outra, hegemônica, para o que o inglês é eleito em primeiro lugar.

Isso provavelmente se explica, segundo nos parece, em função da significativa experiência desses sujeitos – estudantes internautas em pleno início do século XXI – com os mais tradicionais moldes de ensino-aprendizagem da disciplina escolar *Português*, que, ainda pautada por uma concepção de linguagem em sua imanência, isolada das condições de produção dos discursos, tem privilegiado, tal como no início do século XVIII, atividades de descrição e normatização linguística em sala de aula. Sobre isso, há tempos ensina-nos Geraldi (1996, 71): “O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua”. No entanto, frisa o autor, “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua [...] para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua” (GERALDI, 1996, 71).

E o que tais representações revelam de significativo para nós que trabalhamos com o ensino de língua materna? Que ainda estamos longe do que se configurou chamar virada pragmática no ensino de língua, no que diz respeito ao enfoque dos textos e seus usos na sala de aula (CLARE, 2002; ROJO, 2004), e bem distantes ainda de promover os múltiplos letramentos necessários para formar cidadãos capazes de interpretar as novas semioses e atuar socialmente a partir disso (ROJO, 2009); estamos em desacordo, inclusive, com as propostas curriculares oficiais representadas pelos PCNs de língua portuguesa, que convocam a noção de gênero textual como melhor instrumento para favorecer o ensino da língua e a formação de

cidadãos: “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, 48).

Se a subjetividade dos sujeitos escolarizados é constituída pelas representações que têm da língua materna, e se a língua primeira aprendida por um falante é a língua “que o assujeita, tornando-o um sujeito de linguagem, moldando-lhe as bases de sua estruturação psíquica e solicitando dele uma prática complexa: a maneira como ele irá relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (REVUZ, 1998, apud GUIRALDELO, 2003, 58), não se pode perder de vista o que significa ensinar a língua materna. O que os dados desta pesquisa estão a nos (re)velar é que estamos diante, pois, de uma urgência de revisão de políticas públicas, não apenas do que se faz em sala de aula de língua portuguesa, mas do que pode ser feito nos programas de formação continuada de professores de português e nos cursos de formação em Letras do país acerca de ensinar português para falantes de português.

Iniciativas recentes por parte do MEC, como a das Olimpíadas de Língua Portuguesa, que mobilizam professores de todo o país em direção a novas rotas de ensino-aprendizagem da língua, soam como válidas; entretanto, acabam se configurando como insuficientes, diante das grandes e urgentes demandas da nossa realidade (RUIZ, 2011). Se “aquele incapaz de dizer em língua portuguesa ocupa o lugar de não-cidadão [já que] a língua portuguesa é a língua de Estado, de instrução, do poder vir a ser cidadão” (CAMPOS, 2009, 115), é preciso muito mais que um concurso bianual de redação, para que se aumente o número de brasileiros munidos das ferramentas de linguagem necessárias ao exercício da cidadania; e, certamente, muito mais que programas esparsos de formação continuada ou cursos de Letras tradicionais, para arregimentar posturas mais arejadas e promover uma reflexão que renove a prática do professor, a fim de que não venhamos a testemunhar fatos lamentáveis como este de uma comunidade virtual de jovens difundir na rede o ódio à língua materna por terem sido vítimas de um ensino desatualizado e improdutivo do português, absolutamente descompromissado com o que seus usuários dele farão em suas vidas. Enfim, é preciso avançar, ir muito além do que se faz no aqui e no agora do universo político educacional, para que se evite a sobrevivência desse ensino que tem, como vimos, criado uma situação esquizofrênica aos falantes do português: a de um verdadeiro estrangeirismo dentro da própria língua.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.11-80.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CAMPOS, T. M. de. *Brasil, Um País De Todos: Língua, Liberdade E Cidadania (Por Uma Análise Dos Discursos E Políticas Públicas Educacionais)*. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa. (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002, s/p. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 12 jan. 2005.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- _____. (1971). *A ordem do discurso*. 17.ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. (1979). *Microfísica do poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- _____. (1984). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ditos & escritos V – Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.
- GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984[1981].
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GNERRE. M. *Linguagem e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In. CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade & discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, 57-82.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La Sémantique et la coupure sassuriense: langue, langage, discours. *Langages*, n. 24. Paris: Didier-Larousse, 1971, p. 93-106.
- JAKOBSON, R. Linguistique et poétique. In: _____. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 1963, p. 209-48.
- LYPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. Tradução: Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36. São Paulo, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003, acesso em 14 jun.2010.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988 (título original: *Las verités de la Palice*).

- _____; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Edunicamp, 1990. p. 163-252.
- _____. (1983). *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- ORLANDI, E. de L. P. (1999). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. Tradução: D. D. Estrada. *Revista internacional. A clínica lacaniana*, ano 1, N. 1, jun, 1997, p. 63-73.
- ROJO, R. H. R. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.
- _____. O surgimento da disciplina de “Português”. *Conteúdo AVA da disciplina LP001 - História da Disciplina de Língua Portuguesa no Brasil*. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa do Programa REDEFOR, IEL/UNICAMP – SEE-SP, 2011. Disponível em: <<https://autoria.ggte.unicamp.br/unicamp-redefor/pages/public/main.jsf?hash=YGyk4ZSZyhmBI98gAk9YMw%3D%3D>>. Acesso em: 03 fev.2012.
- RUIZ, E. M. S. D. Representações de aluno em manuais de educação a distância. *Estudos Linguísticos*, São Paulo. N. 40, V. 3, p. 1303-1315, set-dez 2011.
- SILVA, M. V. da. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, Eni P. *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001.
- SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.