

**CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO**

**VOZES EM EMBATE NO DISCURSO DO SUJEITO-  
PROFESSOR-DE-LÍNGUA(S)-EM-FORMAÇÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos.

**CAMPINAS**  
**Instituto de Estudos da Linguagem**

**2009**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

**B777v**

Brito, Cristiane Carvalho de Paula.

Voices em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação / Cristiane Carvalho de Paula Brito. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Maria Augusta Bastos de Mattos.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Imagens. 3. Língua materna. 4. Formação de professores. I. Mattos, Maria Augusta Bastos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Voices in clash in the discourse of the subject-teacher-of-language(s)-in-training.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Discourse analysis; Images; Mother tongue; Teacher training.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos (orientadora), Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi-Rodrigues, Profa. Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff, Profa. Dra. Maria Tereza Celada e Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano. Suplentes: Profa. Dra. Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo, Profa. Dra. Maria Onice Payer e Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa.

Data da defesa: 30/01/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA:**

Maria Augusta Bastos de Mattos

*Maria Augusta Bastos de Mattos*

Suzy Maria Lagazzi Rodrigues

*Suzy Maria Lagazzi Rodrigues*

Beatriz Maria Eckert-Hoff

*Beatriz Maria Eckert-Hoff*

Maria Teresa Celada

*Maria Teresa Celada*

Cristiane Carneiro Capristano

*Cristiane Carneiro Capristano*

Carolina Maria Rodriguez Zuccolillo

\_\_\_\_\_

Maria Onice Payer

\_\_\_\_\_

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP

2009



## DEDICATÓRIA

*A Deus,*

por estar acima das minhas contradições e dos meus questionamentos,  
por conhecer os meus sonhos e dirigir os meus passos,  
por ser quem é em mim.



## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. *Maria Augusta Bastos de Mattos*, pela orientação precisa, pela paciência, pela confiança e, acima de tudo, pela amizade nesse percurso.

Aos meus pais, *Eugênio e Adiema*, por me incentivarem, por confiarem em mim, por tudo o que me ensinaram para que eu chegasse até aqui, enfim, por serem quem são em minha vida.

Ao meu esposo *Davi*, pelo apoio e pelo amor que me impulsionam a prosseguir.

Às minhas filhas, *Ana Vitória e Thalita*, por me darem ainda mais alegria em viver.

À minha sogra *Iraci*, por ter tornado esse percurso mais suave.

À minha tia *Delma*, ao meu tio *Fred*, e à vovó *Lourdes (in Memoriam)*, por todo apoio e hospitalidade durante esses anos.

Às professoras *Suzy Lagazzi-Rodrigues e Beatriz Maria Eckert-Hoff*, pela leitura cuidadosa e pelo diálogo, que contribuiu imensamente para a direção deste trabalho.

Aos *amigos sempre presentes*, pelo carinho e pelas palavras de incentivo.

Aos *alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia* pela colaboração imprescindível como sujeitos desta pesquisa.

Aos *professores do Instituto de Estudos da Linguagem* pelo convívio enriquecedor.

Ao *Cláudio Platero e demais colegas do Instituto de Estudos da Linguagem*, pela solicitude e pelo profissionalismo.





## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar o embate de vozes na construção das imagens dos sujeitos-professores-de-língua(s)-em formação, no caso alunos de um curso de Letras, em relação a si mesmos e ao seu objeto de estudo, entrevendo, assim, seus movimentos de identificação com diferentes formações discursivas. Partimos da hipótese de que o discurso dos sujeitos da pesquisa é constituído por vozes conflitantes, oriundas de diferentes regiões discursivas e de que apesar de serem (ou terem sido) expostos a diferentes discursos sobre a língua/linguagem, sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre o sujeito etc, os sujeitos da pesquisa consolidam, independentemente do ano em que estão no curso, concepções homogeneizantes e totalizadoras sobre si mesmos ou sobre seu objeto de estudo. Partindo de seus dizeres, analisamos suas imagens em relação ao “ser professor” e ao saber sobre a língua materna. A Análise do Discurso, aliada à noção psicanalítica de sujeito, constitui o quadro teórico que nos permite destecer os fios que se emaranham no discurso de nossos sujeitos de pesquisa. Ao falar do “ser professor”, notamos o embate do dizer de teorias pedagógicas tradicionais e atuais, de teorias lingüísticas, e do discurso neoliberal. Em relação ao saber sobre a língua, verifica-se que a posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação se confronta com a posição sujeito-usuário-da-língua por meio do jogo de aceitação-resistência da gramática normativa. Perpassando o dizer dos sujeitos, observa-se o desejo da completude e a percepção da falta, bem como a construção de diversas dicotomias, como forma de se alcançar a totalização de si mesmo, da língua e do conhecimento. Por fim, cremos que esse trabalho nos permite repensar a formação de professores de língua materna, sempre como processo.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso – Imagens – Língua Materna – Formação de Professores



## ABSTRACT

This paper aims to investigate the clash of voices in the construction of images that subjects-teachers-of-language(s)-in-training (students in a Language Teacher Education Program) have about themselves and about their object of study, what will enable us to comprehend their movements of identification with different discourse formations. We started from the assumption that the speech of the subjects of our research is made up of conflicting voices, from different discursive regions and that although they are (or were) exposed to different conceptions of language, of the process of teaching/learning, of subject etc, they consolidate, regardless of the year in which they are in their course, homogenizing and totalizing conceptions about themselves or about their object of study. We analyzed the images of our subjects with respect to their conception of "being a teacher" and of their mother tongue. The Discourse Analysis, allied to the psychoanalytic notion of subject, is the theoretical framework that allows us to unweave the threads which tangle in the speech of our subjects of research. When speaking of "being a teacher," we observe the clash of traditional and current educational theories, of linguistic theories, and of neo-liberal discourse. In relation to the knowledge about the language, it appears that the position subject-teacher-of-language(s)-in-training is confronted with the position of subject-user-of-the-language through the game of acceptance-resistance of normative grammar. We can notice in the saying of the subjects the desire of completeness and the perception of lack, as well as the construction of several dichotomies as a way to achieve the completeness of themselves, of the language and of the knowledge. Finally, we believe that this work allows us to rethink the development of mother tongue teachers, always as a process.

**Keywords:** Discourse Analysis – Images – Mother Tongue – Teacher Training



*Não sei quantas almas tenho.  
Cada momento mudei.  
Continuamente me estranho.  
Nunca me vi nem acabei.  
De tanto ser, só tenho alma.  
Quem tem alma não tem calma.  
Quem vê é só o que vê,  
Quem sente não é quem é,*

*Atento ao que sou e vejo,  
Torno-me eles e não eu.  
Cada meu sonho ou desejo  
É do que nasce e não meu.  
Sou minha própria paisagem;  
Assisto à minha passagem,  
Diverso, móbil e só,  
Não sei sentir-me onde estou.*

*Por isso, alheio, vou lendo  
Como páginas, meu ser.  
O que segue não prevendo,  
O que passou a esquecer.  
Noto à margem do que li  
O que julguei que senti.  
Releio e digo: "Fui eu?"  
Deus sabe, porque o escreveu.*

***Alberto Caeiro***



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO 1: Enredando os fios</b> .....	07
1.1. Sujeito, discurso e ideologia.....	08
1.2. O “eu”, o “Outro”, os “outros” .....	20
1.3. (A)Língua da AD.....	22
<b>CAPÍTULO 2: Olhando o outro, falando de si ...</b> .....	27
2.1. Uma palavra sobre o <i>corpus</i> e o gesto de leitura.....	27
2.2. Imagens do “ser professor” .....	34
2.2.1. Ser (mais que) professor.....	34
2.2.2. A percepção da falta .....	49
2.2.3. Entre duas imagens: ser mais ou não ser... professor .....	52
2.3. Recapitulando .....	57
<b>CAPÍTULO 3: O discurso sobre a língua materna: o fim da “síndrome da gramática normativa”?</b> .....	59
3.1. O discurso sobre a língua: a memória da normatividade.....	59
3.2. A relação com a gramática normativa ou a gramática tradicional.....	71
3.3. Sujeito-usuário-da-língua x sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação .....	78
3.4. Destecendo os fios discursivos .....	79
3.4.1. Sobre a pergunta “O que é saber bem português?” .....	79
3.4.2. Alguns outros fios... .....	100
3.4.2.1.E eu? Sei bem português?.....	100
3.4.2.2.A “falta” da gramática normativa.....	112
3.4.3. Língua portuguesa: companheira ou vilã?.....	118
3.5. Recapitulando .....	128
<b>CAPÍTULO 4: Mais embates...</b> .....	133
4.1. Análises.....	134
4.2. Recapitulando .....	169
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	173
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	185

# INTRODUÇÃO

Ao olharmos para este trabalho, nos arriscamos a dizer que ele surgiu da necessidade de se compreender as imagens de alunos de um curso de Letras, em relação a si mesmos e ao seu objeto de estudo. Quando esses sujeitos – que aqui denominamos **sujeitos-professores-de-língua(s)-em-formação** – tomam a palavra para discorrer sobre aspectos relativos à sua formação, que vozes vêm à tona? Que sentidos são silenciados?

Se é verdade que nos constituímos, mediados pela linguagem, como sujeitos pelo e no olhar do(s) outro(s)/Outro, então, provavelmente, é também por meio desse(s) outro(s)/Outro que nos entendemos, que nos identificamos, que nos (des)encontramos – até o limite em que é possível.

Assim, talvez tenha sido essa a “real” razão, a despeito da justificativa “acadêmico-científica”, que motivou nosso trabalho: entender nosso próprio percurso – uma vez que este jamais será “finalizado”, apagado – como sujeito que já esteve na posição de nossos sujeitos de pesquisa. Trata-se simplesmente de nos contemplar no olhar do outro para tentar também contemplá-lo... de uma outra forma, por um novo gesto.

Conforme Serrani-Infante (1998, p. 162), “quando se toma a palavra de modo significativo (tanto em L1 como em L2<sup>1</sup>), toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e a processos identificatórios, decorrentes de filiações sociohistóricas e memórias preponderantes no (e constitutivas do) sujeito”. Além disso, concordamos com a autora, quando afirma que “é a tomada da palavra que afeta e transforma o sujeito como tal, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas” (*ibidem*, p. 146).

---

<sup>1</sup> L1 e L2 referem-se, respectivamente, à língua materna e à língua estrangeira.



Dessa forma, tomaremos os dizeres dos sujeitos do ensino como ponto de partida para a compreensão de suas imagens, justamente por acreditarmos que é pelo e no discurso, através de um processo de alteridade, que esses (e todos os outros) sujeitos se constituem.

Este trabalho tem a heterogeneidade como ponto central não só para a análise, mas também para a própria constituição do *corpus*. Pode-se argumentar que trabalhar a linguagem é inevitavelmente considerar a heterogeneidade, o que tornaria nossa afirmação, no mínimo, redundante. Contudo, entendemos que há formas distintas de se considerar o heterogêneo na área dos estudos da linguagem. Em muitos estudos em Linguística Aplicada, por exemplo, a heterogeneidade é, como aponta Coracini (2003a), escamoteada, uma vez que aparece como mera consideração da diversidade.

Em outras palavras não há de fato um deslocamento de paradigma nas concepções de linguagem, sujeito, sentido etc. Apesar de se postular a importância da alteridade, a maior parte das teorias parece associar a presença do(s) outro(s) a um interlocutor, à intertextualidade, às variantes linguísticas. Assim, a heterogeneidade se relaciona, antes de tudo, a uma concepção de linguagem e assume, portanto, sentidos diversos ao se referir a esta ou aquela concepção. Entretanto,

Considerar a heterogeneidade, [tal como procuramos definir no início deste texto], como constitutiva da linguagem e de todo sujeito, bem como de todas as relações sociais – incluindo-se aí as maneiras e os modos de relação intersubjetiva –, levaria à inclusão e à compreensão de situações tidas como desvios, falhas, contradições... (*ibidem*, p. 263).

Sendo, pois, constitutivas da linguagem e do sujeito, as contradições e os conflitos não são encarados, nessa perspectiva, como problemas a serem resolvidos, justamente por se renunciar, ao contrário da maior parte dos estudos da linguagem, a primazia da consciência, a

transparência da linguagem, a polissemia controlada pelo texto, a idéia de um sujeito centrado, uno e racional.

Entendemos que a Análise de Discurso (AD), de linha francesa, à qual nos filiamos, por meio de autores como Pêcheux (1997a, 1997b, 1997c), Orlandi (2004, 2005a, 2005b, 2005c), dentre outros, caminha nessa direção. Foi a partir da perspectiva teórica da AD que nosso *corpus* foi constituído, o que nos possibilitou trabalhar, entre muitos outros aspectos, com a noção de sujeito descentrado, fragmentado, perpassado pelo inconsciente e irremediavelmente constituído na/pela falta; com a noção de identidade como movimento na história – e não como conjunto de características estabelecidas *a priori* –; enfim com uma noção não-transparente de linguagem e de discurso como efeito de sentido.

A AD faz emergir, ao contrário do que, talvez, se espere para um “texto científico”, as contradições, as falhas, os furos, certos “esquecimentos” no discurso dos sujeitos. Portanto, eles permearão nosso texto como um todo, de forma a denunciar a nossa inscrição, e também a de outros, na opacidade da linguagem, permitindo-nos, assim, escrever e inscrever-nos sobre/em um aspecto fundamental desta: sua equivocidade.

À luz dessas considerações, partimos da hipótese de que o discurso dos sujeitos da pesquisa é constituído por vozes conflitantes e contraditórias que são, por sua vez, sustentadas por diferentes filiações discursivas. Ao tomar a palavra para discorrer sobre o seu objeto de estudo, os sujeitos tecem, no fio linear do discurso, uma aparente unidade – de sentidos, de saberes – que pode ser questionada, ao se analisar os sentidos verticais que atravessam as formulações lingüísticas.

Aventamos, ainda, a hipótese de que, apesar de serem (ou terem sido) expostos a diferentes discursos sobre a língua/linguagem, sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre o

sujeito etc, os sujeitos da pesquisa consolidam, independentemente do ano em que estão no curso, concepções homogeneizantes e totalizadoras sobre si mesmos ou sobre seu objeto de estudo.

O **objetivo dessa pesquisa** é, pois, investigar o embate das vozes na construção das imagens do sujeitos-professores-de-língua(s)-em formação, no caso alunos de um curso de Letras, em relação a si mesmos e ao seu objeto de estudo, entrevendo, assim, seus movimentos de identificação com diferentes formações discursivas.

Dessa forma, nossa pesquisa se justifica pela necessidade, mais ampla, de se entender, enquanto processo, a formação desse futuro professor. E cremos que não há instância melhor que o discurso – lugar em que o indivíduo, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, ao se filiar a uma certa memória discursiva – para nos permitir investigar os aspectos relevantes a essa formação.

Entendemos que constituem o objeto de estudo desse sujeito todas as noções teóricas que se relacionam, direta ou indiretamente, com o curso de Letras. A saber: concepções de linguagem; sentido; texto; gramática; processo de ensino/aprendizagem; línguas materna e estrangeira; leitura; escrita; professor e aprendiz de língua; literatura; obra literária etc. Em nosso trabalho, nos restringiremos às noções teóricas relativas à língua materna e às representações do ‘ser professor’.

Estabelecemos, em consequência do objetivo maior de analisar as imagens dos alunos de um curso de Letras, os seguintes objetivos específicos para este trabalho: (i) investigar as concepções do sujeito do ensino, em relação à língua materna e aspectos relacionados a ela e à constituição do ‘ser professor’; (ii) investigar a dispersão/unidade dos sentidos no discurso do sujeito-aluno do curso de Letras; e (iii) investigar os deslocamentos nas concepções do sujeito-aluno ao longo do curso de Letras.

É importante ressaltar que a distinção que aqui fazemos entre imagem de si e de seu objeto de estudo não se pretende rígida, uma vez que acreditamos que, ao falar de seu objeto de estudo, o sujeito também fala de si e vice-versa, pois marca seu lugar de saber/poder no jogo das relações sociais. Além disso, não cremos que exista independência entre sujeitos e objetos – como postula sobretudo a nossa cultura ocidental. Assim, ao falar, o sujeito sempre se significa.

Em relação à organização geral da tese, no capítulo 1, trabalharemos os principais conceitos teóricos que articulam a constituição e a análise de nosso *corpus*. No capítulo 2, por sua vez, apresentaremos a análise das imagens dos sujeitos acerca do “ser professor”. No capítulo 3, explicitaremos, na primeira parte, alguns aspectos concernentes à história do saber sobre a língua e, na segunda, a análise das concepções dos sujeitos sobre a língua materna e sua relação com a gramática normativa. No capítulo 4, apresentaremos a análise de algumas produções textuais dos sujeitos acerca da finalidade do ensino de português para falantes nativos da língua, o que nos permitirá entrever, sobretudo, suas concepções de norma culta e aspectos relacionados a esta. Vale salientar que nosso gesto de leitura foi sempre no sentido de ressaltar as contradições constitutivas do discurso, da linguagem e das posições com as quais os sujeitos se identificam.



# CAPÍTULO 1

## ENREDANDO OS FIOS

(...)  
*sou meu hóspede  
por que negá-lo  
mas  
às vezes também sou  
um estranho de mim*

*quando meu rústico  
anfitrião  
me olha  
sinto que estou  
sobrando  
e saio fora*

***Mario Benedetti***

Nesse capítulo explicitaremos os fios teóricos que, ao se emaranharem, nos permitem destecer o discurso de nossos sujeitos de pesquisa. Dizer que nosso trabalho está fundamentado na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, concebida por Michel Pêcheux, pode parecer apenas um rótulo, um anteparo que evite aprofundamentos na teoria. No entanto, pretendemos esclarecer que essa filiação à AD significa não a mera aplicação de uma metodologia para a análise de um determinado objeto. Antes, concordamos com Orlandi (2004) quando afirma que a AD, justamente por não eliminar as contradições, as falhas, os equívocos, se constitui em uma disciplina de entremeio que problematiza constantemente seus pressupostos. Diríamos, portanto, que a AD é uma forma de entender a linguagem enquanto funcionamento discursivo, de “desnaturalizar” os sentidos institucionalizados, questionando os seus efeitos de evidência, enfim de se conceber o sujeito irremediavelmente afetado pelo simbólico.

A AD nos possibilita desenredar os fios que dão a aparência de todo ao discurso de nossos sujeitos e discernir, em seus dizeres, vozes que se apresentam dissonantes, conflitantes, “esquecidas”, atravessadas pelo movimento dos sentidos na história.

Constituída pelo entrelaçamento de três regiões do conhecimento – Materialismo Histórico, Lingüística e Teoria do Discurso – e perpassada por uma noção psicanalítica de sujeito, a AD problematiza conceitos teóricos centrais dentro da ciência, questionando certas “transparências” (da língua/linguagem, da história, do sujeito, do sentido...), como discutiremos nesse capítulo.

É preciso salientar ainda que os fios psicanalíticos que aqui tecem o quadro teórico e metodológico de nossa pesquisa são fundamentais para a compreensão do caráter fragmentado, cindido, heterogêneo do sujeito e não para que façamos uma análise psicanalítica de nossos dados.

Passemos, portanto, à explicitação das noções fundamentais à compreensão do gesto de leitura que aqui empreendemos, noções estas que atuam na constituição, enquanto processo, de nosso objeto de estudo, e nos fazem interpretar nossos dados de forma a compreender que estes não estão totalmente “dados”, fechados, mas “dando-se” sempre a novas leituras.

### **1.1. Sujeito, discurso e ideologia**

Uma das “transparências” questionadas pela AD é a que se refere à noção de sujeito. Pêcheux (1997a) propõe uma teoria não-subjetivista da subjetividade de natureza psicanalítica, em que o sujeito é compreendido na articulação do Materialismo Histórico, da Lingüística e da Teoria do Discurso.

Rejeita-se a noção de sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, centrado, com total controle de si (e dos outros), o sujeito que “pensa, logo, existe”. Concepção essencialista, como se o sujeito fosse sempre idêntico a si mesmo. Concepção, aliás, hegemônica dentro dos estudos da linguagem e, diríamos, dentro da própria ciência. A AD, contrariamente, trabalha na perspectiva de um sujeito descentrado.

Hall (2005), ao trabalhar a questão da identidade, aponta cinco eventos, no período da modernidade tardia (a segunda metade do século XX), que determinaram o descentramento desse sujeito cartesiano.

O primeiro evento seria a releitura dos escritos de Marx no século XX, questionando a existência de uma essência universal de homem, que seria o atributo de cada indivíduo singular.

O segundo refere-se à descoberta do inconsciente por Freud, que abala o pensamento de indivíduo como ser racional e cognoscente. Em especial, destaca-se aqui a releitura de Freud por Lacan, que aponta que o “eu” não se forma através do desenvolvimento do núcleo do ser da criança, mas primordialmente de sua relação com o outro/Outro, como explicitaremos no subitem seguinte.

O terceiro evento diz respeito ao trabalho de Saussure que, ao argumentar que a língua é um sistema social e não individual, postula a nossa submissão às suas regras e aos sistemas de significado de uma cultura. Além disso, os significados não são fixos nem estabelecem uma relação unívoca com os elementos extralingüísticos, mas provêm das relações de similaridade e diferença entre as palavras. A noção de identidade, por sua vez, também se estabelece nessa relação com o “outro”. Ou seja, assim como um significado pode ser definido por ser o que o outro não é, também a identidade é relacional e só se constrói em relação com um exterior, que, todavia, é constitutivo.



O quarto elemento decisivo no descentramento do sujeito seriam os estudos de Foucault em que ele destaca o “poder disciplinar”, preocupado em regular e vigiar o indivíduo. Hall (2005, pp. 42-43) ressalta que “embora o poder disciplinar de Foucault seja o produto das novas instituições *coletivas* e de grande escala da modernidade tardia, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que “individualiza” ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo”.

O quinto e último evento seria o impacto do feminismo<sup>2</sup>, que, dentre vários outros aspectos, questiona a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”, contestando lugares estabilizados da vida social (família, sexualidade, trabalho doméstico etc). O feminismo politiza a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas).

A rejeição da noção de sujeito cartesiano pela AD decorre do fato de se compreender que não há, para o sujeito, posição de exterioridade em relação à linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2004). Em outras palavras, o sujeito se constitui na/pela linguagem; ele é falado por esta mais do que a fala. O sujeito não utiliza a língua, uma vez que não tem a possibilidade de tomar distância desta e dela se apropriar como um mero instrumento. Assim, ele não existe *a priori*, e é sempre disperso, descontínuo, “irremediavelmente constituído e mediatizado pelo simbólico” (MARIANI, 1999).

Na verdade, a AD trabalha com a noção de um sujeito que, perpassado pelo inconsciente, se constitui no embricamento da língua, da história e da ideologia. Não há sujeito sem ideologia, nem língua sem sujeito (ou sujeito sem língua), circunscritos (todos) na história.

---

<sup>2</sup> O feminismo faz parte dos “novos movimentos sociais” que emergiram durante os anos 60, junto com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas etc.

Desse modo, o que interessa à AD não é o indivíduo empírico, mas o sujeito discursivo que, interpelado pela ideologia, é capaz de produzir sentidos, de se significar, enfim, de se constituir mesmo como sujeito. Portanto, o discurso que analisamos interessa-nos por ser assumido por um sujeito que está na posição de professor-de-língua(s)-em-formação.

De fato, o sujeito discursivo coloca-se entre o sujeito da ideologia, por meio da noção de assujeitamento, e o sujeito da psicanálise, pela noção de inconsciente. Entretanto, como ressalta Ferreira (2005a, p. 15),

O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-laciano; tampouco, é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade lingüística e histórica que a AD lhe atribui.

Atravessada, como já dissemos, por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica, a AD entende que o sujeito é perpassado pelo inconsciente e que não há, portanto, transparência nele. Ele não é origem de si nem tem acesso a essa origem, antes se constitui na/pela falta, no/pelo descentramento, no/pelo outro.

E por se constituir no/pelo outro, o sujeito é, sempre “efeito de linguagem”, daí a compreensão de que é dividido, clivado, heterogêneo. Nas palavras de Authier-Revuz (2004, p. 69): “para um sujeito dividido, “clivado”<sup>3</sup> (e não “desdobrado”), não há centro, de onde emanariam, particularmente, o sentido e a fala, fora da ilusão do fantasma; mas manter esta ilusão de um centro é a função necessária e normal do eu para o sujeito”.

---

<sup>3</sup> Essas noções ficam mais claras, ao tratarmos dos pressupostos teóricos em Lacan no próximo subitem.

Pêcheux (1997a) argumenta que, por dissimularem sua própria existência no interior do seu funcionamento, a ideologia e o inconsciente produzem um tecido de evidências “subjetivas”. Isto é, apaga-se para o sujeito o processo que o leva a se constituir como tal. O indivíduo está assujeitado ao “teatro da consciência” e, ao dizer, “eu vejo”, “eu penso”, “eu falo”, “esquece-se” de que se fala dele e a ele antes mesmo que ele possa dizer “eu falo”<sup>4</sup>.

Contrariamente à concepção tradicional, a ideologia não é tida como conjunto de idéias ou, em sua conotação negativa, como ocultação da realidade. Como salienta Orlandi (2004, p. 48), a ideologia não é “X”, mas o mecanismo de produzir “x”, é “efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique”. Na verdade, a ideologia é a possibilidade de se fazer sentidos por meio da linguagem, sentidos esses que, pela interelação do indivíduo em sujeito, aparecem como evidentes.

Segundo Pêcheux (*op. Cit.*), o que oculta essa evidência subjetiva (do sujeito ser sempre sujeito e dos sentidos parecerem “naturais”, como se não pudessem ser outros) é o fato de o sujeito ser desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito. Eis o paradoxo da tese: a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, mas todo indivíduo é “sempre-já-sujeito”. E sendo “sempre-já-sujeito”, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal.

A interpelação do indivíduo pela ideologia, mais especificamente, pelas relações sociais jurídico-ideológicas surgidas no fim da Idade Média, resulta na forma-sujeito<sup>5</sup> do discurso. Em nossa formação social, regida por relações jurídico-ideológicas surgidas no fim da Idade Média, encontra-se o sujeito de direito ao qual se outorgam responsabilidades e autonomia, dando-lhe a

---

<sup>4</sup> Esse apagamento causaria, conforme Pêcheux, o que ele denominou de “efeito Münchhausen” (em referência ao imortal barão que se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos): a ilusão do sujeito de ser a sua própria origem ou de estar na origem de seu discurso.

<sup>5</sup> Termo introduzido por Althusser (1973) e retomado por Pêcheux.

falsa impressão de não ser assujeitado, submisso às Leis, já que “insuportável para o sujeito capitalista é saber-se significado pela ideologia” (ORLANDI, 2005a, p. 46).

Convém salientar que a forma-sujeito se desloca ao longo da história, pois ela depende da relação sujeito/interpretação. Como bem coloca Orlandi (2004, pp. 89-90), enquanto o assujeitamento do sujeito moderno ocorre pela *interpelação*, em que não há separação entre exterioridade e interioridade; o assujeitamento do sujeito medieval se dava pela *determinação*, exercida de fora para dentro e com cunho religioso.

As reflexões de Pêcheux (1997a) conduzem-nos à formulação da teoria dos esquecimentos, segundo a qual o sujeito é constituído por dois esquecimentos fundamentais que se manifestam no discurso<sup>6</sup>. O **esquecimento nº2** está no plano da enunciação e se refere ao fato de que, ao falarmos, utilizamos certas expressões em detrimento de outras (esquecemo-nos destas), o que produz a ilusão da naturalidade entre palavra e coisa, a impressão mesmo entre linguagem e pensamento como se existisse “uma relação termo a termo entre o que digo, o que penso e a realidade a que me refiro” (ORLANDI, 2006, p. 21).

O **esquecimento nº1**, por sua vez, diz respeito à ilusão do sujeito de estar na fonte (de ser origem) do que diz. Ao tomar a palavra, o sujeito se esquece de que suas palavras não são nunca (totalmente) suas, pois a língua (e a possibilidade de qualquer sentido) se inscreve na história. Daí se dizer que o sujeito, antes de falar, é falado pela língua.

Os esquecimentos se articulam às noções de interdiscurso e intradiscurso, elaboradas por Pêcheux. O interdiscurso é concebido como a dimensão vertical do dizer. Em outras palavras, é aquilo que fala sempre ““antes, em outro lugar e independentemente””, isto é, a memória do dizer (PÊCHEUX, *op. Cit.*, p. 163). Por outro lado, o intradiscurso é o fio horizontal, o funcionamento

---

<sup>6</sup> Convém salientar que os esquecimentos são estruturantes e não voluntários.

do discurso com relação a si mesmo, isto é, a relação entre o que eu digo agora, o que eu disse antes e o que eu direi depois.

Nas palavras de Pêcheux (1997a, p. 167), “o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”.

A articulação desses conceitos não significa que a AD descarte a possibilidade de singularidade no uso da língua, mas se entende que há sempre aí um jogo tenso do mesmo e do diferente; da repetição e do deslocamento para que seja possível ao sujeito significar(se). Só se pode dizer (e fazer sentido!) se já se (es)tiver dito, ou, nas palavras de Orlandi (2004, p. 48), “o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável”. Vê-se, pois, que o sujeito, tal como compreendido pela AD, vive na ilusão e no esquecimento, mesmo porque para que se possa dizer é preciso esquecer e apagar.

Em nosso *corpus*, podemos constatar, que, no discurso dos sujeitos, falam discursos conflitantes, vozes oriundas de diferentes regiões do interdiscurso que provocam a ilusão de que se é ou está na origem do que se enuncia.

Talvez se possa argumentar em relação à garantia de que temos do sujeito dizer ou não a verdade ao responder um questionário ou ao produzir um texto. Entretanto, na perspectiva que aqui adotamos, cremos que, ao falar, o sujeito significa. Assim, a questão não está na veracidade ou não de suas respostas, mas nos sentidos que ele inevitavelmente produz ao tomar a palavra, aquilo que se esconde a ele.

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso acontece por meio de sua identificação com a **formação discursiva** (FD) que o domina, o que, conforme Pêcheux (*op. Cit.*), funda a unidade imaginária do sujeito. As razões dessa identificação escapam ao controle do sujeito e se referem às memórias discursivas.

Em relação ao conceito de formação discursiva, convém dizer que ele se refere a “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc)” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160). Pêcheux chama a atenção para a natureza heterogênea da FD, ressaltando que ela não é um espaço estrutural fechado, mas constitutivamente invadida por outras FDs. É uma “unidade dividida”, cujas fronteiras se deslocam continuamente (ORLANDI, 2001a, p. 109).

O conceito de FD é importante na medida em que nos permite compreender a relação de interioridade-exterioridade que constitui o trabalho da linguagem. Assim, o sujeito não pode encontrar-se fora da FD que o domina. Na verdade, é na FD que o sujeito adquire a sua identidade, já que é nela que as palavras ganham sentido.

Indursky (2005), ao estabelecer um contraponto entre Foucault e Pêcheux, chama a atenção para o fato de que a formação discursiva é concebida, por este último, sempre como ideológica e contraditória<sup>7</sup>, constituída de saberes provenientes de outro lugar, de uma outra formação discursiva. Assim, mais do que o desdobramento da Forma-Sujeito em duas tomadas de posição, ter-se-ia a fragmentação da forma-sujeito em várias posições-sujeito desiguais entre si. Para a autora, aí residiria a contradição:

a existência da diversidade contraditória, instaurada pela entrada de saberes diferentes e muitas vezes divergentes, no interior da FD. Ou seja: tais saberes não se originam todos no interior da mesma FD, nem fazem parte de um subsistema no interior do sistema. Tais saberes são provenientes do exterior e, num determinado momento histórico, passam

---

<sup>7</sup> Diferentemente, para Foucault, a contradição parece se desenvolver no interior da própria formação discursiva, por meio de transformações que seriam frutos de uma mesma positividade, ou seja, de uma mesma formação discursiva.

a poder ser ditos no âmbito da FD. É isto que entendo por uma FD heterogênea em relação a ela mesma. (p. 192)

Quanto ao **conceito de discurso** propriamente dito, pode-se afirmar que ele é entendido como efeito de sentidos entre locutores. Efeito justamente porque, ao se refutar as “transparências” (do sujeito, da linguagem, da história, da “realidade”), o que resta ao sujeito são efeitos (de objetividade, de transparência, de comunicação bem-sucedida...).

Sendo o sujeito cindido e fragmentado, interessa-nos investigar, em seu discurso, não o seu conteúdo, mas a **posição** que o sujeito ocupa ao tomar a palavra, posição esta determinada pelas **condições de produção** do próprio discurso, afetadas pelas formações discursivas em que se encontra o sujeito.

Vale ressaltar que as condições de produção abrangem tanto o contexto imediato da enunciação (a situação, o assunto, os interlocutores) quanto um contexto mais amplo (contexto sócio-histórico). Além disso, determinantes dos processos discursivos são as **formações imaginárias**, a saber, o jogo de representações “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”. (PÊCHEUX, 1997b, p. 82).

A AD entende que o discurso é marcado pela dispersão: dispersão de textos<sup>8</sup>, sendo estes “uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 2001a, p. 53). Apesar de os textos se apresentarem como unidade de análise, os conceitos teóricos articulados pela AD apontam para o fato de que, na ilusória (porém, necessária!) unidade e identidade da tecitura dos textos, fios contraditórios se articulam. Em outras palavras, em um texto, podem encontrar-se distintas posições-sujeito

---

<sup>8</sup> É necessário frisar que o discurso não é um conjunto de textos, mas uma prática.

advindas de diferentes formações discursivas que, por sua vez, relacionam-se pelo confronto, sustentação mútua, exclusão etc.

Entendemos que os discursos têm sentido à medida que se relacionam com outros discursos, com dizeres anteriores, com esta ou aquela memória discursiva. O discurso é, pois, marcado pela alteridade, isto é, por sua exterioridade e historicidade constitutivas.

Em relação à história, uma distinção fundamental entre os trabalhos em AD e os trabalhos alicerçados na Análise de Conteúdo, por exemplo, é justamente a que se refere à compreensão da história e dos textos. A AD não concebe os textos como “espelho” da história, como se fossem conteúdo desta, mas como materialidade lingüístico-histórica. Assim, a AD não procura uma história que teria sido (automática e linearmente) depositada (de fora para dentro) no texto, e sim a sua historicidade, a saber, “a possibilidade das formulações, o acontecimento (significante) do discurso em texto, o trabalho dos sentidos nele” (ORLANDI, 2005a, p. 88).

Desse modo, por compreender que o sujeito, interpelado pela ideologia, assume uma posição, um lugar do qual produz seu discurso, sendo irremediavelmente afetado por dizeres anteriores, procuramos, neste trabalho, compreender as imagens que emergem no discurso do sujeito-professor-de-línguas-em-formação quando fala de aspectos pertinentes a sua área de especialização. Entender por que algumas concepções (de língua, de ‘ser professor’, de gramática) se fixam enquanto outras são silenciadas é olhar o movimento dos sentidos na história e o funcionamento da linguagem como processo discursivo.

De fato, para a AD, a constituição do sujeito está imbricada à constituição do sentido. O indivíduo é interpelado pela ideologia a se constituir como sujeito, isto é, o sujeito é interpelado a produzir sentidos, a interpretar. Ao significar, o sujeito se significa. Aliás, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Uma vez que se constitui na e pela linguagem, o sujeito se depara



com uma injunção imperiosa de interpretação, de construção de sentidos, já que essa é a única forma de se constituir mesmo como sujeito.

Orlandi (2005b, p. 80) chama a atenção para o fato de que Pêcheux, desde o início de suas formulações teóricas, sustenta que “a questão do sentido não pode ser regulada na esfera das relações interindividuais, assim como as relações sociais não podem ser pensadas sob o modo da interação entre grupos humanos”.

Pêcheux (1997a, p. 157) argumenta que a ideologia “recruta” todos os indivíduos para que se tornem sujeitos e que estes, enquanto “sujeitos-falantes”, recebem como evidente o sentido do que ouvem, dizem, lêem ou escrevem. Em suas palavras

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (*ibidem*, p. 160)

Outro ponto fundamental quanto à questão do sentido é que, conforme Pêcheux (*ibidem*, p. 160), as posições ideológicas determinam o sentido das palavras. Desse modo, estas “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”.

É a formação discursiva o lugar da constituição do sentido, lugar em que o sentido “transparece” ao sujeito, como se não pudesse ser outro<sup>9</sup>. Assim, rejeita-se a transparência do sentido, a crença na sua literalidade, como se o sentido pudesse estar “colado” às palavras, existindo “em si mesmo”, independentemente dos sujeitos, da(s) história(s), das relações sociais.

---

<sup>9</sup> Pêcheux ressalta que assim como as *mesmas* palavras mudam de sentido ao passar de uma FD para outra, há de se considerar que palavras literalmente diferentes possam “ter o mesmo sentido” na mesma FD. Daí a sua afirmação de que a expressão processo discursivo designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada” (*ibidem*, p. 161).

Ao contrário do que postulam algumas teorias lingüísticas, os sentidos para a AD não se fecham (já que não existem em si) sendo assim, todo processo de significação é marcado pela incompletude, e o sentido é sempre definido em relação a outro, o que não significa que não existam determinações, já que a língua (e os sentidos) se inscrevem na história, não estando, portanto, “à disposição” da liberdade dos falantes. Os sentidos se constroem com limites (ORLANDI, 1999, p. 59).

O analista do discurso opera com *gestos*<sup>10</sup> de interpretação, por meio do dispositivo analítico que ele constrói, trabalhando os “efeitos metafóricos” (Pêcheux, 1997b) do texto, ou seja, justamente a possibilidade de deslize dos sentidos, seus pontos de deriva. Trata-se de um “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual” (*ibidem*, p. 96) entre *x* e *y*, sendo esse deslizamento (entre *x* e *y*) constitutivo do sentido designado por *x* e *y*.

Dessa forma, o trabalho de um analista não é descobrir o sentido oculto em um texto, *o que* o texto quer dizer, mas *como* ele funciona, como produz sentidos, uma vez que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (*idem*, 1997c, p. 53).

Parafraseando Derrida<sup>11</sup> (2002, pp. 11-12), diríamos que todo sentido é/já foi afetado pelo evento da torre de Babel que configura, além da multiplicidade irredutível das línguas, “um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar”. Traduzir, interpretar, atribuir sentidos torna-se, pois, uma tarefa tão necessária ao sujeito, como impossível.

---

<sup>10</sup> Entendemos gestos de interpretação, tal como formulado por Orlandi (2005c, p. 26), isto é, “como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido”.

<sup>11</sup> Tomamos aqui (e na página 85, como se verá) esse filósofo pela pertinência de suas palavras na explicitação desse ponto, sem ter, entretanto, a pretensão de nos inscrevermos na perspectiva da desconstrução.

Assim, pode-se dizer que toda tentativa de ajustar o significado ao significante, controlar os sentidos, fechar a interpretação, apagar as ambigüidades vem apenas comprovar que o sujeito está sempre no espaço da indecidibilidade, ainda que seja necessário (e urgente!) decidir(-se).

## 1.2. O “eu”, o “Outro”, os “outros”

As observações de Lacan, a partir de sua releitura de Freud, acerca da relação entre sujeito e discurso nos fornecem as bases teóricas para sustentarmos a afirmação de que o sujeito é fragmentado, clivado, dividido e irremediavelmente marcado pela contradição.

Para Lacan (1996), o inconsciente se estrutura como uma linguagem e é concebido como uma cadeia de significantes. O inconsciente, “capítulo censurado” (p. 124), é o lugar do *Outro* – aquilo que fala antes – distinto do *outro*, que se refere aos nossos semelhantes ou nossos interlocutores. É justamente a esse *Outro* – estranho, inomeável – que o indivíduo se assujeita para se constituir como tal. Daí se entender que “a liberdade de todo sujeito está demarcada pelo limite imposto pelas leis da linguagem e por um discurso que irá inscrevê-lo no desejo do Outro (desejo da mãe enquanto portadora do Nome-do-Pai)” (FERREIRA, 2002, p. 120).

Para a compreensão do Outro se faz necessário retomar a explicação de Lacan (1949) referente ao “estágio do espelho”. Essa fase seria responsável por inaugurar a subjetividade humana, na medida em que corresponderia à primeira identificação do sujeito: é a pré-formação do eu. Trata-se do momento em que o bebê se reconhece como outro, diferente da mãe (que até então era uma com ele), o que lhe causa júbilo.

Essa “Gestalt”, essa imagem que captura a criança confere ao “eu” sua estrutura rígida e alienada, uma vez que lhe é exterior; possui tamanho diferente do seu; apresenta uma simetria

invertida e indica uma harmonia contraposta às sensações heteróclitas experimentadas pelo corpo da criança.

A falta de coordenação motora da criança não lhe permite estabelecer relações fisiológicas suficientes com o meio e é justamente essa lacuna que o outro – a imagem especular – procura preencher. Há, portanto, o confronto entre a unidade da imagem e as sensações de fragmentação e de falta de maturidade motora da criança.

O outro é, pois, primordial na constituição do “eu”, sendo este exterior a si mesmo já na sua origem. Contudo, é importante salientar que

A identificação com a “Gestalt” especular, ou, de maneira mais geral, com a forma humana, não constitui somente o eu, pois, para Lacan, a construção do “eu”, do “outro” e da “realidade” constituem um único e mesmo processo cuja característica mais marcante é a de ser alienante, paranóico, indicando que a loucura é algo intrínseco ao ser humano... (SALES, 2005, pp. 121-122).

O estágio do espelho estabelece, assim, a subjetividade por meio do advento da alteridade. É a presença do outro (e não necessariamente o reflexo da criança no espelho) que provoca a alienação do “eu”. Este se constitui na medida em que se perde no outro, “pela identificação com a “Gestalt” de uma imagem exterior e discordante” (*ibidem*, p. 117).

E, através da simbolização da imagem do corpo próprio, o sujeito entra no simbólico, sendo que “a partir daí, a constituição do eu não pode ser mais considerada no eixo especular, mas implicada com o lugar do Outro” (ECKERT-HOFF, 2004, p. 52)

A busca de satisfação do sujeito, o desejo de alcançar a imagem ideal, a saber, o *eu ideal* (em confronto com o *ideal do eu*) está no desejo do Outro. Desejo esse sempre adiado, uma vez que é metonímico e desliza na cadeia do significante. Como consequência, o sujeito será

irremediavelmente cindido, clivado, fragmentado e estará sempre fadado a buscar a completude. Será sempre falta-a-ser, pois não pode ter acesso a esse significante que se desloca incessantemente.

Nas palavras de Lacan (1996, pp. 319-320):

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito ele não é causa de si próprio, ele traz em si o verme da causa que o escinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e ele não poderia representar nada senão para um outro significante: a que desde então se reduz o sujeito que escuta.

Daí se dizer que o sujeito é falado, antes de falar. Daí, aliás, afirmar-se que se diz sem o querer ou que se diz mais do que o sujeito sabe (ou pensa saber), visto que “o inconsciente se expressa na fala à revelia do sujeito e além de seu conhecimento consciente” (CASTRO, 1992, p. 5).

Na verdade, o sujeito não tem controle sobre o seu dizer, suas “intenções comunicativas” (ainda que bem planejadas ou elaboradas) se perdem na equivocidade constitutiva da língua, afinal antes de sermos seres falantes ou seres habitados pela linguagem, somos “seres ultrapassados pela linguagem, portadores de uma fala que nos antecede, nos revira e nos atinge” (NASIO, 1993, p. 37).

### **1.3 (A) Língua da AD**

Apesar da noção de língua ter emergido ao falarmos de sujeito, sentido e discurso, ainda algumas considerações se fazem necessárias a esse respeito.

Primeiramente, é importante salientar que a AD rejeita a visão instrumental da linguagem, em que a língua é mero instrumento de comunicação (código) com a função de transmitir informações (mensagem) de um emissor a um suposto receptor, de forma linear.

Na verdade, mais que isso, postula-se que “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc” (ORLANDI, 2005c, p. 21).

O sujeito, portanto, não se apropria da língua (como se ela fosse um objeto), mas é tomado por uma forma social de apropriação da linguagem. Esta entendida como uma prática, “não no sentido de realizar atos mas porque pratica sentidos, ação simbólica que intervém no real. Prática, enfim, a significação no mundo” (*ibidem*, p. 44).

Enquanto a Lingüística ancora seus estudos em uma noção de língua imanente, fechada, suficiente em si mesma<sup>12</sup>, a AD, por outro lado, tem na **noção de equívoco**<sup>13</sup> (falha da língua na história) um aspecto fundamental para se compreender a língua.

É o equívoco que permite o questionamento da “língua transparente e autônoma”, postulada pela Lingüística, uma vez que aponta para a opacidade, para a dispersão, para a constitutiva alteridade da linguagem. Trata-se da “língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (FERREIRA, 2005a, p. 17). Língua que denuncia “as verdades” do sujeito ao produzir falhas que escapam ao seu controle.

---

<sup>12</sup> A esse respeito, Gadet & Pêcheux (2004, p. 21) trazem uma discussão interessante e criticam os lingüistas em sua empreitada de “procurar a nova língua universal capaz de reproduzir o milagre de uma Pentecostes científica: Babel reencontrada”.

<sup>13</sup> Orlandi (2005a) faz uma distinção entre falha e equívoco que julgamos pertinente. Para a autora a língua é capaz de falha, o que seria constitutivo da ordem simbólica. Já o equívoco, seria fato de discurso, a “inscrição da língua (capaz de falha) na história” (p. 102).

A língua da AD é, pois, uma língua que falha, que falta, que se marca pela incompletude, o que justamente permite o deslizamento dos sentidos. Desse modo, a totalidade da língua e o fechamento dos sentidos só existem enquanto ilusão. Ilusão necessária para os processos de significação; para a inscrição dos dizeres em memórias discursivas; para suprir a necessidade do sujeito pragmático de se sentir em um mundo “semanticamente normal” (PÊCHEUX, 1997c, p. 34). Todavia, sempre ilusão.

A tentativa de fechamento dos sentidos é uma empreitada frustrante, pois estes sempre escapam, deslizam, tornam-se outros. Caso contrário, não surgiriam os “mal-entendidos”, as “falhas” na comunicação, os lapsos, apesar das (boas!) intenções dos falantes. A língua da AD é, pois, *alíngua*, é possibilidade de equívoco.

Milner (1987, p. 18), retomando algumas formulações de Lacan, aponta que a *alíngua* seria não representável pelo cálculo, ao contrário da língua da lingüística, concebida como uma, homogênea, idêntica. A *alíngua* tenta desfazer o Um, o todo, o conjunto. Vem mostrar que o real da língua é impossível, “impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira”.

*Alíngua é não-toda: segue-se que alguma coisa não cessa de não se escrever aí, e em todas as formas discursivas relacionadas à alíngua, esta alguma coisa exerce uma ação. Para a lingüística, a coisa é simples: trata-se de ignorar totalmente o ponto de cessação, e esta ignorância a estrutura. (ibidem, p. 25).*

Outra é a concepção de **real** para a AD. Não se pensa o real como “a coisa em si”, pois se entende que a linguagem é a única possibilidade de acesso às coisas do mundo. Em outras palavras, “o sujeito de linguagem estabelece uma relação com o simbólico que comporta falhas e

buracos de determinação inconsciente, mas nunca com o Real” (CAVALLARI, 2005, p. 24). Não se descobre o real, deparamo-nos, encontramos-nos com ele (PÊCHEUX, 1997c, p. 29)<sup>14</sup>.

O real é “*l'impossible, tout simplement*” (LACAN, 1977, p. 4). Lacan (1996), subvertendo a concepção saussureana de signo, argumenta que não há relação entre significante e significado e privilegia o primeiro em detrimento do segundo. Ele defende ainda que a ordem do significado é efeito da cadeia do significante e que é aí que o sentido “*insiste*; mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação da qual ele é capaz no momento mesmo” (p. 233). Assim, o sujeito não alcança “as coisas em si” porque está preso em uma rede de significantes, sendo que um significante não se remete a um significado, mas a outro significante.

Além disso, como ressalta Ferreira (2005b, p. 71):

Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não representável no representado.

Apesar de termos elencado essas noções teóricas, é relevante salientar que elas se articulam de forma a orientar nossa leitura em relação ao objeto de pesquisa. Assim, não foi por “aplicar” uma noção de sujeito, de sentido ou de língua que delineamos nosso recorte discursivo, e sim pelo entendimento de que esses conceitos se implicam mutuamente e se complementam, permitindo-nos olhar para o dizer de nossos sujeitos como um tecido constituído de fios aparentemente estáveis, “evidentes”, “naturais”, passíveis, todavia, de serem destecidos e

---

<sup>14</sup> Para Pêcheux, além do real da língua, há também o real da história, que o autor faz trabalhar “como uma contradição da qual o impossível não seria foracluído” (GADET & PÊCHEUX, 2004, p. 52).



compreendidos enquanto funcionamento discursivo, ou seja, enquanto processo de significação sempre marcado por fissuras.

## CAPÍTULO 2

### OLHANDO O OUTRO, FALANDO DE SI..

#### *O retrato fiel*

*Não creias nos meus retratos,  
nenhum deles me revela,  
ai, não me julgues assim!*

*Minha cara verdadeira  
fugiu às penas do corpo,  
ficou isenta da vida.*

*Toda minha faceirice  
e minha vaidade toda  
estão na sonora face;*

*naquela que não foi vista  
e que paira, levitando,  
em meio a um mundo de cegos.*

*Os meus retratos são vários  
e neles não terás nunca  
o meu rosto de poesia.*

*Não olhes os meus retratos,  
nem me suponhas em mim.*

***Gilka Machado***

#### **2.1. Uma palavra sobre o *corpus* e o gesto de leitura**

No intuito de coletar nosso *corpus*, solicitamos uma produção textual e elaboramos um questionário investigativo, com vinte e duas perguntas, que permitisse aos sujeitos discorrer desde questões mais pessoais a questões relativas ao seu objeto de estudo, propriamente dito.

Tanto os questionários quanto as produções escritas foram solicitados aos alunos no decorrer das diversas disciplinas ministradas pela pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2005 a 2007, sendo que os discentes foram avaliados apenas no quesito de terem feito ou não o trabalho.

Através do questionário, coletamos dados sobre o discurso dos sujeitos em relação ao campo da Literatura, da Língua Materna, e da Língua Estrangeira. Esses campos constituem, na verdade, as grandes divisões dentro desse curso de Letras, uma vez que, na estrutura curricular vigente até o momento da coleta de nossos dados, ele se organizava em torno de três núcleos: Núcleo de Lingüística, Língua Portuguesa e Estudos Clássicos; Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras; e Núcleo de Teoria Literária e Literatura de Língua Portuguesa. E o aluno tinha a opção de se graduar nas seguintes habilitações: Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas; Licenciatura Plena em Português/Francês e Respectivas Literaturas; Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; e Licenciatura Plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa.

As disciplinas comuns a todas as habilitações, na época da coleta dos dados, eram: Psicologia da Educação; Didática Geral; Língua Francesa 1; Teoria da Literatura 1: Introdução aos estudos Literários; Teoria da Literatura 2: Poética; Teoria da Literatura 3: Narrativa; Língua Portuguesa 6: Morfologia 1; Língua Portuguesa 5: Fonética e Fonologia do Português; Literatura Portuguesa 1; Literatura Brasileira 1; Leitura e Produção de Textos 1; Leitura e Produção de Textos 2; Introdução aos estudos Lingüísticos; Língua Latina 1; Língua Inglesa 1; e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

Pela grade curricular, nota-se uma tentativa de distribuir as disciplinas de forma igualitária, tanto na área da Lingüística quanto na da Literatura, enfatizando as disciplinas de

Língua Estrangeira para os alunos que fazem opção por essa habilitação. E é importante destacar que o curso, organizado em períodos equivalentes a um semestre cada, tinha duração de quatro anos (oito períodos), tendo o aluno opção de fazê-lo no turno da manhã ou da noite<sup>15</sup>.

Em nosso tempo de docência nessa instituição, ministramos disciplinas bastante diversas. A saber: Introdução aos Estudos Lingüísticos; Leitura e Produção de Textos; Prática de Ensino de Língua Portuguesa; Sintaxe 1; Sintaxe 2; Língua Inglesa 6; Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira; e Redação em Língua Inglesa.

Embora se possa dizer que o discurso dos sujeitos seja perpassado por dizeres a que eles têm conhecimento durante o curso, não cremos que haja uma relação direta entre o conteúdo dessas disciplinas e os sentidos construídos nos dizeres dos alunos. Pudemos, na verdade, observar que há uma regularidade na emergência de certos sentidos ao longo do curso, independentemente do período ou da disciplina cursada, o que nos mostra que há uma memória discursiva que constitui o saber desse sujeito e que não é descartada com a apropriação de outras concepções.

Observemos o questionário.

---

<sup>15</sup> Vale ressaltar que o curso apresentava uma média de 650 alunos na graduação.

### *Questionário investigativo*

Nome: ..... Período atual: .....

1. Por que você optou pelo curso de Letras?
2. Qual a sua habilitação (Português / Inglês; Português; Inglês etc)? Por que essa escolha?
3. Você está lecionando no momento? Se sim, em que área?
4. Você já lecionou? Se sim, em que área, onde e por quanto tempo?
5. Para os que lecionam (ou já lecionaram): comente alguma(s) experiência(s) que foi(ram) relevante(s) para você, em situação de sala de aula.
6. Analise a seguinte situação em sala de aula de Literatura:

Durante a interpretação de um poema:

**Professora:** Então, gente... esse verso mostra o sentimento de tristeza do poeta por ter perdido a sua amada, né?

**Aluno:** Ah, professora... pra mim ele num parece tão triste não!

**Professora:** É, mas nesse caso o sentido tá óbvio... olha só, o texto fala por si só. Vocês não acham, gente?

7. O que deve ser enfatizado na disciplina Literatura no Ensino Médio e Fundamental?
8. Em seu ponto de vista, qual a relevância social de um curso de Letras?
9. Em geral, qual a reação das pessoas quando você diz que cursa Letras? Você se lembra de algum fato interessante em relação a isso (por exemplo, a desaprovação ou a aprovação de alguém pelo fato de você optar por cursar Letras)?
10. Quais suas expectativas em relação ao curso?
11. Que críticas você faria ao curso? (que mudanças, por exemplo, poderiam ser feitas?).
12. Você acha que seria interessante se fosse incluída, no curso de Letras, a disciplina “Gramática Normativa”? Justifique a sua resposta.<sup>16</sup>
13. Você acha que o curso de Letras modificou a sua forma de ver a língua(gem), o

<sup>16</sup> Pergunta inserida após a análise parcial dos dados.

ensino de línguas (materna ou estrangeira) etc? Comente.

14. Se você estiver do 5º período em diante, responda: as suas expectativas em relação ao curso de Letras têm sido superadas? Comente.

15. O que é saber bem português?

16. Analise a seguinte situação em sala de aula de português:

<b>Professora:</b>	Então, gente. Essa oração é classificada como oração substantiva completiva nominal, certo?
<b>Aluno:</b>	Ah nem, “fessora”. Esse trem de português é muito difícil! Num “dô” conta de aprender isso de jeito nenhum...
<b>Professora:</b>	Pois é... pode até ser difícil, gente. Mas, se vocês quiserem falar e escrever direito, tem que estudar isso!

17. Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?

18. Qual a maior dificuldade que o aluno encontra no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na escola?

19. O que é saber bem uma língua estrangeira?

20. Analise a seguinte situação em sala de aula de inglês:

Uma professora de inglês tenta explicar para seus alunos, através de exemplos e mímicas, o sentido do verbo ‘look for’:

<b>Professora:</b>	Pay attention, students! Where’s my pen? ( <i>the teacher looks at her table, as if she had lost something</i> ). I’m looking for my pen...look for, ok?
<b>Tradução:</b>	“Atenção, pessoal! Onde está minha caneta? – ( <i>a professora olha em sua mesa, como se tivesse perdido algo</i> ). Estou procurando a minha caneta... procurar, certo?”

Depois de alguns minutos, um aluno a interrompe:

<b>Aluno:</b>	Ah, já sei!!....Procurar.
<b>Professora:</b>	Don’t translate! Think in English, João! Don’t use Portuguese here, ok?
<b>Tradução:</b>	“Não traduza! Pense em inglês, João! Não use português aqui, certo?”

21. Qual o papel de um professor de Língua Estrangeira?

22. Qual a maior dificuldade que o aluno encontra no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira?

As questões mais gerais<sup>17</sup> tiveram o intuito de permitir aos sujeitos se posicionarem acerca do curso de Letras e de possíveis experiências na área da docência. Dentre essas questões elegemos a pergunta **“Em seu ponto de vista, qual a relevância social de um curso de Letras?”**, por ter nos permitido entrever concepções do sujeito acerca da imagem de professor.

As questões específicas (sobre Literatura, Língua Materna e Língua Estrangeira) foram formuladas com base em discursos correntes dentro da área dos estudos da linguagem e em dizeres que fazem parte do currículo do aluno.

Em relação às questões de Literatura<sup>18</sup>, vale ressaltar que elas foram elaboradas no intuito de permitir aos sujeitos se posicionarem acerca de suas concepções de sentido, de leitura, de literalidade dentre outras, o que poderia ser elucidativo em nossa análise sobre o dizer acerca da língua materna. As questões de Língua Estrangeira, por sua vez, foram formuladas com vistas a permitir uma comparação com os dizeres sobre a língua materna<sup>19</sup>.

Após a leitura dos primeiros questionários, optamos por focalizar nosso gesto de interpretação na análise do discurso sobre a língua materna e aspectos relacionados a ela, descartamos, portanto, as respostas às perguntas sobre literatura e língua estrangeira.

Em relação ao discurso da língua materna, elaboramos, como se pode observar no questionário, quatro questões específicas sobre essa área<sup>20</sup>. Em nossa análise, consideramos as perguntas **“O que é saber bem Português?”** e **“Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?”** e descartamos as outras duas, uma vez que apresentaram uma certa semelhança na

---

<sup>17</sup> Questões de 1 a 5; de 8 a 11; e 13 e 14.

<sup>18</sup> Questões de número 6 e 7.

<sup>19</sup> Devemos ressaltar que a referência que fazemos à língua materna deve-se ao fato de nosso trabalho se inserir na área de ensino/aprendizagem de língua materna.

<sup>20</sup> Ver perguntas 15 a 18 do questionário.

emergência de sentidos, sendo aquelas suficientemente pertinentes ao objetivo proposto nesse trabalho.

Solicitamos ainda uma produção textual com o tema **“Afinal, para que aula de português para quem já fala português?”** e mais duas perguntas, no decorrer da pesquisa, a saber: **“Você considera que sabe bem português? Justifique a sua resposta”** – coletada em situação de exame – e **“Você acha que seria interessante se fosse incluída, no curso de Letras, a disciplina “Gramática Normativa”? Justifique a sua resposta”**<sup>21</sup>, incluída no questionário após a análise parcial dos dados. A primeira pergunta, embora tenha sido solicitada em situação de prova, foi avaliada, semelhantemente ao questionário e à produção escrita, apenas no quesito de ter sido respondida ou não<sup>22</sup>.

Nosso gesto de leitura foi feito no sentido de analisar a construção das imagens dos sujeitos, em relação a si mesmos – enquanto sujeitos-professores-de-língua(s)-em-formação – e ao seu objeto de estudo, tendo em vista a contradição e a heterogeneidade constitutiva do discurso e dos sujeitos. Interessou-nos investigar como os dizeres se constituem, como diferentes vozes se articulam em um contínuo jogo de repetição e dispersão, em que o mesmo e o diferente se encontram e se confrontam de forma a causar o efeito de completude do discurso, que só pode ser *desfeito* quando se considera que qualquer totalidade não existe senão como ilusão.

Salientamos que as respostas foram transcritas exatamente como coletadas nos textos dos alunos, sem quaisquer correções ou alterações, e que os números colocados ao fim dos recortes selecionados para exemplificar o gesto de interpretação de nosso *corpus* referem-se,

---

<sup>21</sup> Pergunta número 12 do questionário.

<sup>22</sup> Em relação ao questionário investigativo, foram analisadas 83 respostas do primeiro período; 17 respostas do segundo período; 63 respostas do quarto período; 19 respostas do quinto período; 23 respostas do sexto período; 8 respostas do sétimo período; e 16 respostas do oitavo período. Quanto à produção escrita, coletamos 72 textos do quarto ao oitavo período.



respectivamente, ao período cursado pelo sujeito e ao número da determinada resposta, dentre as respostas totais coletadas naquele período. A enumeração **2per:5res**, por exemplo, indica o quinto recorte dentro das respostas de sujeitos do segundo período.

Além disso, sublinhamos nos recortes os trechos que, a nosso ver, indicam mais explicitamente o embate das vozes, no intuito de facilitar a leitura.

## **2.2. Imagens do “ser professor”**

### **2.2.1 Ser (mais que) professor**

Na tentativa de compreender os fios discursivos que tecem as imagens do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação, começaremos por discutir as respostas à pergunta **“Em seu ponto de vista, qual a relevância social de um curso de Letras?”**.

O curso de Letras aparece, no dizer dos sujeitos, como um curso amplo pelo fato de lidar com algo fundamental nas práticas sociais humanas: a linguagem. O sujeito reconhece esta como um lugar/instrumento privilegiado de poder, e, ao fazê-lo, também marca o seu lugar de poder enquanto futuro sujeito-professor-de-língua(s).

Na verdade, as respostas à pergunta **“Em seu ponto de vista, qual a relevância social de um curso de Letras?”** apontam a crença, por parte dos sujeitos, no papel “crítico” do curso e, em vários momentos, a concepção de que o estudo (e domínio) da língua pudesse “de uma vez por todas” desvendar toda ideologia subjacente aos discursos, por possibilitar o “combate” da manipulação das ideologias dominantes; o reconhecimento da intenção ideológica nos meios de comunicação; e várias interpretações (o que faria com que o cidadão deixasse de ser alienado).

Vejamos alguns recortes.

*O curso de Letras é importante no sentido que tende a nos acrescentar como ser humano e ampliar nossa visão de mundo e aumentar o intercâmbio cultural com outros países pelas disciplinas de língua estrangeira através das quais se estudam também suas respectivas literaturas. Aumenta o senso crítico de todos cursandos enquanto cidadãos nos preparando para essa cruel realidade vigente. (1per:8res)*

*A relevância social do curso de Letras, é capacitar profissionais de educação para que possam formar leitores, escritores, observadores e principalmente críticos e que os mesmos possam atuar neste mercado tão competitivo e exigente em que vivemos.* (1per:9res)

*O curso de Letras tem um papel importante tornando o ser humano consciente de sua língua enquanto identidade social, passando este a dar mais valor ao aspecto cultural de seu cotidiano, de seus consumos e escolhas.* (1per:12res)

*No curso de Letras estudamos a linguagem como forma de interação social e aprendemos a olhar as relações comunicacionais de uma forma crítica. Isto é importante porque como futuros professores de língua, temos a função de mostrar para nossos alunos que a linguagem é um instrumento das relações interpessoais e que devemos valorizar nosso idioma.* (2per:5res)

*A linguagem é um fator de comunicação e interação sócio-cultural, o curso de Letras tem um papel fundamental importância histórica, sócio-cultural e política, na formação de profissionais críticos aptos a assumir com competência a sua função social no mercado de trabalho. Além disso, o curso de Letras fornece aos alunos uma formação humanística e cultural necessária à compreensão e integração com a realidade do mundo atual.* (2per:9res)

*O curso de Letras é importante na formação de um aluno que se ocupa das diferentes visões e aspectos da linguagem, que vão desde a gramática de uma língua, sua história e estrutura até a mais alta expressão cultural e artística de um povo, que é a literatura produzida por ele; o aluno de Letras acaba por ampliar a sua visão crítica de sociedade.* (2per:11res)

*O curso de letras é relevante socialmente por nos possibilitar uma visão crítica dos fatos, visto que, o domínio da língua é tido em muitos casos como domínio do poder e acesso ao esse poder.* (4per:2res)

*A relevância social do curso de Letras se dá através da aprendizagem dos graduandos, no que se refere a uma conscientização das falhas da língua portuguesa e conseqüentemente na avaliação crítica e racional para a melhoria no ensino, adequando-o ao real valor lingüístico atual. (4per:12res)*

*O curso de Letras forma alunos aptos a terem uma visão mais crítica da vida, do mundo, da sociedade. Além de formar alunos mais aptos ao hábito da leitura, não só como decodificadores, mas como críticos. (5per:1res)*

*O curso de Letras possui grande relevância social, visto que o curso é dedicado a formação de professores engajados politicamente, críticos e que em suas experiências profissionais terão a oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos socialmente críticos e conseqüentemente para a mudança do quadro social atual. (5per:7res)*

*No meu ponto de vista, o curso de Letras deve formar cidadãos críticos que atuarão como professores e serão responsáveis pela constituição do caráter crítico de seus alunos. Qualquer curso que seja focado na licenciatura, ou seja, na formação de professores tem uma relevância social muito grande, pois são estes professores que estão sendo formados que atuarão futuramente na educação e serão responsáveis pelo processo ensino/aprendizagem. (5per:16res)*

*Como o curso de Letras forma professores que formam cidadãos, temos se não o poder, a oportunidade de influenciar diretamente gerações, tornando-os cidadãos mais críticos e contribuindo assim para a melhoria das sociedades em geral. (5per:19res)*

*É um curso de um valor muito grande. Ele prepara os alunos para serem mais críticos e politizados. Os professores sempre trazem sua vivência para as aulas e contribuem muito para a formação dos alunos. (6per:3res)*

*A relevância social de um curso de Letras é formar professores aptos e qualificados a formar alunos-cidadãos. (6per:5res)*

*O curso de Letras deve formar alunos curiosos e cidadãos críticos em relação aos conceitos e preconceitos estabelecidos pela sociedade, como também formar professores comprometidos com o ensino aprendizagem de seus alunos. (6per:11res)*

*Um curso de Letras é de extrema relevância porque o mesmo forma professores que vão formar cidadãos lingüísticamente conscientes de seu papel na sociedade. (7per:3res)*

*A principal relevância social, em minha opinião, de um curso de Letras, é a construção de uma consciência não apenas crítica, mas principalmente desconfiada, ou seja, o curso no capacita a conviver com a linguagem (as pessoas, dos meios de comunicação etc) não mais como se o que se ouve ou se lê fossem verdades absolutas, não suscetíveis a equívocos e a inverdades. Logo, o curso capacita-nos a ver um texto, seja ele de qual tipo for, como somente um ponto de vista sobre um determinado assunto. Outra grande relevância social do curso de Letras é que o professor, seja qual for o nível de seus alunos, se constitui como um formador de opinião, já que na sua sala de aula podem estar futuros cientistas, padres, advogados ou assassinos. Assim, trabalhando o professor com qualquer tipo de futuros cidadãos, deve saber trabalhar de uma forma a não inibir e desestimular a capacidade técnico-científica desse. (7per:8res)*

*No meu ponto de vista a relevância social de um curso de Letras é a obrigatoriedade da leitura, por ser um curso das Letras, isso leva o aluno a se interessar por todo tipo de leitura, além do mais lhe abre a visão para um a melhor fluência na interpretação, torna-o esclarecido facilitando a sua inserção na sociedade com uma pessoa culta”. (8per:4res)*

*O curso de Letras não deve ser encarado como uma mera proforma no ensino de L1 ou L2, e sim na formação de um cidadão crítico que possa compreender as várias formas de discurso a ele apresentadas, bem como de propiciar as diversas formas sob diversos meios e mensagens cujo o seu pensamento possa ser enunciado e compreendido”. (8per:6res)*

*O curso de Letras tem relevância social na medida em que permite aos que por ele optam vislumbrar as infinitas possibilidades da linguagem, que afinal está na base de tudo o que se realiza em sociedade. Os estudos lingüísticos, por exemplo, ampliam as perspectivas para a análise dos fatos da língua, conscientizam quanto ao seu uso como instrumento de inclusão (ou exclusão) social, polemizam o prestígio da norma culta e desprestígio da coloquial, levam a compreender das variações dialetais, dentre tantas outras coisas que instrumentalizam criticamente aqueles que buscam a formação em letras. Os estudos literários, por seu turno, ampliam o conhecimento de mundo, exercitam a sensibilidade, a tolerância e também a indignação; mostram uma outra leitura dos fatos do passado, do presente. Assim, o curso de Letras forma cidadãos mais críticos e sensíveis, logo, pessoas melhores. (8per:8res)*

Ao discorrer sobre o seu curso, os sujeitos da pesquisa constroem a imagem do ‘sujeito-professor’ e, ao falar do outro, eles falam de si mesmos. O ‘sujeito-professor’ seria um profissional crítico, que assumiria um ensino com segurança, competência e responsabilidade, sendo, por isso, capaz de levar os outros (no caso, seus alunos) a serem “cidadãos esclarecidos e críticos”. De fato, o discurso que aqui prevalece é o discurso da **consciência crítica**.

Mas em que consistiria essa consciência crítica? Quando se pode afirmar que ela foi alcançada? No dizer dos sujeitos, ser um professor de línguas consciente e crítico seria possuir conhecimento do funcionamento da linguagem; ter capacidade de ler e interpretar textos; falar e escrever bem; provocar mudanças na sociedade.

Atravessando o dizer dos sujeitos, independentemente do período em que estejam, encontramos uma memória discursiva sustentada pelas vozes do discurso pedagógico. Vejamos, por exemplo, o que dizem os PCNs.

De acordo com a nossa visão, o domínio dos conteúdos básicos é importante porque o acesso à cultura dominante é fundamental para a emancipação das classes populares. Estes conteúdos são recursos graças aos quais o indivíduo desenvolve a consciência crítica<sup>23</sup>, tornando-se capaz de operar a democratização da sociedade. (p. 9)

A propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz de emancipação das pessoas e da sociedade requer uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor<sup>24</sup> e do aluno (MINAS GERAIS, 1995, p. 11).

---

<sup>23</sup> Grifo nosso.

<sup>24</sup> Grifo nosso.

Esse discurso pedagógico, por sua vez, se respalda em uma concepção logocêntrica de sujeito. Trata-se justamente do sujeito autônomo, independente, totalmente consciente de si e de suas ações. Trata-se de um sujeito que está (quase) fora da linguagem, pois, depois de estudá-la, ele é agora capaz de dominá-la, falar sobre ela, avaliar ou até mesmo “operar a democratização da sociedade”.

Na verdade, observamos que há a construção de uma relação dicotômica no discurso do sujeito, que opõe a imagem do **sujeito-cidadão-consciente** à imagem do **sujeito-futuro-cidadão** (que viria posteriormente a assumir a outra posição). Em outras palavras, podemos afirmar que, em sua busca pela completude, o sujeito, ao tomar a palavra, projeta um “eu-ideal”, marcado pela figura de um sujeito que tudo conhece, que tudo vê, que tudo controla, em contraposição ao “ideal-do-eu”, que se apresenta como um sujeito constituído e situado historicamente, assujeitado à língua, aos discursos, à ideologia.

Coracini (2003a), ao analisar o discurso da Lingüística Aplicada e o discurso da sala de aula em relação à consciência crítica, aponta que o desenvolvimento de uma consciência crítica é objetivo (re)corrente nos programas escolares, uma vez que a consciência é vista, na cultura ocidental, como bem supremo.

Questionando a significação do termo ‘espírito crítico’, a autora afirma que “ser crítico é ser consciente; é saber o que se faz, por que se faz e como se deve fazer; é saber julgar o certo e o errado no outro e em si próprio (autocrítica)” (*ibidem*, p. 272).

O trabalho de Coracini é esclarecedor no sentido de resgatar o percurso histórico dos estudos lingüísticos que postulam o ideal de conscientização no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo ela, observa-se, nas décadas de 1970 na Europa e de 1980 no Brasil, um movimento em direção do trabalho de conscientização na escola. Coracini (*ibidem*) ressalta os

estudos psicolinguísticos que, apoiados nas teorias da cognição e na linguística do texto, investigam os processos de leitura e escrita, e fundam a visão interacionista da leitura, a qual postula a necessidade, por parte do leitor (eficiente), de interagir com o texto a fim de identificar, através de pistas linguísticas textuais, as intenções do autor.

A autora destaca ainda os movimentos de consciência da linguagem (CL) e de consciência crítica da linguagem (CCL). Para a CL, pautada em uma abordagem de educação linguística fundada na atenção consciente a propriedades da linguagem e ao uso dessa linguagem, a função da escola seria promover a integração do indivíduo na sociedade.

Coracini (2003a) aponta trabalhos de leitura e escrita em LE que se enquadram na CL e se baseiam nas “tarefas de conscientização”. O componente linguístico continua sendo o foco de tais abordagens, como se a consciência de um determinado funcionamento textual fosse suficiente para, se possível, alcançar a consciência do uso social da linguagem (aqui tomada na dimensão discursiva da significação).

A CCL, por sua vez, defende que é preciso desenvolver nos alunos, por meio da linguagem, “uma consciência crítica do mundo capaz de provocar mudanças” (*ibidem*, p. 275). Assim, a escola deveria inserir a criança no campo do trabalho e, concomitantemente, modificar a ordem social, contrariamente ao movimento anterior que visava à legitimação dessa ordem.

De fato, na base desses e outros estudos, como, por exemplo, aqueles que trabalham com a idéia da autonomia no ensino de línguas estrangeiras<sup>25</sup>, está a concepção do sujeito cartesiano, uno, indivisível, individual, centrado em si mesmo. Trata-se de um sujeito que crê na

---

<sup>25</sup> Para um estudo mais detalhado da autonomia no ensino de línguas estrangeiras, ver os trabalhos de Altman (1971), Dickinson (1978, 1987, 1993), Holec (1979, 1981), Knowles (1975), Lee (1998), Little (1990), Little e Singleton (1989), Nunan (1988).

possibilidade de sua total independência em relação à História, às ideologias, ao(s) outro(s), ao “eu”.

Ignora-se o fato de o sujeito-aprendiz ser heterogêneo e perpassado pelo inconsciente. “Esquece-se” que o sujeito não é fonte de seu discurso, o que o permite acreditar em si mesmo como um agente de mudança.

Se, por um lado, essa imagem de professor crítico e consciente que levaria o aluno a posturas reflexivas, tornando-o um cidadão, é coerente com as visões pedagógicas mais atuais e com o discurso neoliberal perpassado pela ideologia da globalização; por outro, pode-se afirmar que tal imagem é, ao mesmo tempo, incoerente com esse mesmo discurso pedagógico. Há um conflito de concepções no dizer do sujeito sobre si mesmo.

Ora o discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação marca o lugar desse professor na sociedade: aquele que leva o outro a descobrir, a ser, a enxergar – o que poderia ser visto como uma visão moderna e atual, pautada, antes de tudo, na liberdade individual e no desejo de autonomia. Aliás, Lagazzi (1996) chama a atenção para o fato de que o sujeito cidadão é aquele constituído com a emergência da burguesia, marcado pelo rompimento com o sujeito-religioso. Trata-se do sujeito-de-direito, que não se vê mais submisso a dogmas religiosos, mas que está imerso em um sistema de direitos e deveres.

Todavia, por esse mesmo dizer, o professor continua sendo aquele que leva, que conduz, ele é a ponte. Ele sabe, por isso, “detém” o poder... Poder de formar cidadãos críticos, conscientes, reflexivos. Capaz de instrumentalizar outros, através de seu saber, com esse mesmo poder.

O desejo de transformar o outro aluno num recipiente cheio, “pleno de conhecimentos”, para que este possa transformar o mundo; trata-se de uma transformação ainda mais poderosa do que a do alquimista, já que o



ouro também é um metal; a reflexão que leva o professor à compreensão (consciente) das causas das dificuldades dos alunos pressupõe, uma vez mais, que o processo de aprendizagem e que o mundo futuro estão nas mãos do professor todo-poderoso porque consciente e, como tal, responsável. (CORACINI, 2003a, p. 319).

Em outras palavras, em seu discurso, o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação consolida a imagem tradicional de professor como centro do saber/poder. O sujeito se vê em uma teia de discursos e vozes conflitantes e contraditórias, porém constitutivas.

Podemos dizer que, se por um lado o discurso dos sujeitos parece esvaziado de significação, visto que a argumentação do desenvolvimento da consciência crítica serviria como justificativa da relevância social de qualquer curso, por outro, ele aponta para um lugar de saber/poder do sujeito que fala, marca, portanto, de sua subjetividade.

Constrói-se a imagem de que o outro está em falta e de que ele a suprirá. Contudo, ao falar do outro, o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação fala de si mesmo, da percepção de sua própria incompletude.

Apesar desses sentidos serem recorrentes em respostas de alunos iniciantes ou formandos, notamos algumas diferenças em suas formulações. À medida que o sujeito avança no curso, seu discurso se apresenta mais afetado pelos dizeres da formação discursiva da qual enuncia.

Assim, pode-se observar a emergência de um discurso mais voltado para questões de linguagem, em que a consciência crítica se relacionaria *a uma conscientização das falhas da língua portuguesa e conseqüentemente na avaliação crítica e racional*<sup>26</sup>; à formação de alunos

---

<sup>26</sup> Recorte 4per: 12res.

que são mais do que meros *decodificadores*<sup>27</sup> (e aqui se observa a referência a teorias que tratam da leitura); ao desenvolvimento de *cidadãos lingüísticamente conscientes de seu papel na sociedade*<sup>28</sup>; à capacitação do aluno *para uma melhor fluência na interpretação*, o que o tornaria *esclarecido facilitando a sua inserção na sociedade com uma pessoa culta*<sup>29</sup>; à *formação de um cidadão crítico que possa compreender as várias formas de discurso a ele apresentadas, bem como de propiciar as diversas formas sob diversos meios e mensagens cujo o seu pensamento possa ser enunciado e compreendido*<sup>30</sup>.

Nesse contexto, entraria o papel fundamental do professor que *deve saber trabalhar de uma forma a não inibir e desestimular a capacidade técnico-científica de seus alunos*<sup>31</sup> (note-se o verbo “deve” apontando também para a falta do outro).

Portanto, no dizer de nossos sujeitos de pesquisa, o bom (ideal, desejável) professor seria alguém disposto a apagar a relação assimétrica de poder que constitui a sala de aula (e as relações sociais, em geral): o aluno deve ser crítico, consciente, esclarecido. Contudo, para realizar essa tarefa de “emancipar” o aluno de sua condição, para, enfim, poder dar-lhe voz, esse professor se reafirma como um guardião do saber e mantém as relações de poder tradicionais. Nesse sentido, vê-se, na cadeia horizontal do discurso desses sujeitos, vozes atravessadas e imbricadas, oriundas de diferentes memórias discursivas.

Assim, apesar de certas diferenciações no dizer dos sujeitos, ao longo do curso, vê-se que há um saber constitutivo que não é abandonado, mas que se apresenta cristalizado, naturalizado,

---

<sup>27</sup> Recorte 5per:1res.

<sup>28</sup> Recorte 7per:3res.

<sup>29</sup> Recorte 8per:4res.

<sup>30</sup> Recorte 8per:6res.

<sup>31</sup> Recorte 7per:8res.

“evidente” para (n)os sujeitos. Saber que está “sempre-já-lá” como prova de que os sentidos (e os sujeitos) são um movimento na história.

Juntamente com a imagem de professor de língua(s), é possível observar a imagem de língua(gem) construída no discurso dos sujeitos: trata-se de um instrumento (talvez uma “chave”) que permitiria ao sujeito desvendar uma realidade, de alguma forma oculta aos olhos dos seres humanos, e avançar sobre qualquer fronteira. Vejamos.

*Acredito que o curso de Letras possui alta relevância social, visto que através do mesmo pode-se entender vários fenômenos sociais, por exemplo, através da sociolinguística pode-se compreender qual a relação da língua com determinada classe social, através da literatura pode-se fazer projetos culturais , como teatros, recitais e até um resgate da MPB. Na minha opinião, quem sabe usar a língua tem poder. Você pode questionar uma pessoa a partir do que ela fala, se em um contrato estiver faltando uma vírgula ou a mesma estiver empregada de forma indevida, pode-se ganhar uma causa jurídica. (1per:6res)*

*O curso de Letras, tem papel fundamental para o indivíduo em sociedade. Esse curso pretende, não somente orientar a escrita e a leitura, mas ele abre todas as possibilidades de interpretação sobre o mundo através do que se é lido em determinados momentos. Quando um cidadão aprende a interpretar o mundo, a formar opiniões e formar idéias, ele adquire maior facilidade para cumprir seus deveres e exigir seus direitos, deixando portanto, de ser alienado ao que acontece em sociedade. (1per:20res)*

*Um curso de Letras, possui a mesma relevância social que praticamente todos os outros cursos. Pois o estudo da língua ao buscar compreender seus mecanismos, e ao disseminar o resultado desses estudos ao maior número possível de indivíduos da sociedade, contribui com ela, produzindo cidadãos mais críticos e mais atuantes, com relação a tudo o que é produzido de forma escrita e verbal, combatendo assim, a manipulação das ideologias dominantes. (1per:23res)*

*O curso de Letras tem como objetivo a formação e capacitação social de seus alunos. O curso ajuda na interação dos alunos com a população, com isso os formandos tem uma visão de mundo maior. Além disso os professores tem as armas mais fortes contra as diferenças sociais*

porque detêm o saber. Eles conseguem enxergar soluções diferenciadas que abrangem uma parcela maior da população. (1per:25res)

*Acho que a maior importância desse curso está em aprender e reconhecer a intenção ideológica implícita nos meios de comunicação. Além de ampliar a capacidade de compreensão de vários conteúdos de outras ciências. (1per:32res)*

*Para mim, saber ler, escrever, interpretar e entender um pouco da ferramenta mais importante que uma pessoa pode dispor, que é a palavra, tem toda relevância social. Eu nunca sonhei ser médica, advogada ou veterinária, como a maioria das crianças. Comecei 3 cursos na faculdade, esse é o quarto. Mas ao contrário dos outros, saí do direito para a Letras, pois por melhor que fossem não eram o que eu queria. Eu sempre achei que 'sabendo ler' eu poderia compreender o mundo e quase todos os seus assuntos. (1per:39res)*

*O curso de Letras proporciona ao aluno uma visão geral de mundo, tornando-o capaz de compreender todas as formas de discursos e textos. Aprende também a selecionar as informações principais dos textos, não deixando se enganar. (1per:59res)*

*Quem faz um curso de Letras acorda para a realidade, conseguindo descobrir os panos que a abafam. Nos tornamos pessoas mais críticas e exigentes nos termos de convencimento, não aceitando facilmente as teorias, as convenções, os dogmas impostos pela sociedade. Enfim, uma relevância social para a sociedade e seus habitantes. (1per:66res)*

*No aspecto social podemos dizer que o curso de Letras é muito relevante, sob o ponto de vista que nos dá base para interpretar e escrever a respeito de qualquer assunto, mesmo que não seja referente ao curso de Letras propriamente dito. (2per:7res)*

*O curso de Letras no âmbito social é muito importante para as pessoas, pois ele as ajuda ver, interpretar textos, propagandas, diálogos de uma forma diferente. O curso ajuda as pessoas não serem passivas diante de leituras de textos, do mundo em geral; ajuda na comunicação tanto oral como escrita etc. (2per:14res)*

*Acredito que o curso de Letras é capaz de formar professores e cidadãos capazes de fazer um leitura atenta dos textos oferecidos pelos meios de comunicação, não deixando ser manipulados por estes. (5per:14res)*

*Segundo meu ponto de vista, o Curso de Letras amplia a visão do aluno, no que tange a percepção da linguagem e suas singularidades. Desta forma, percebo que o graduado em Letras terá condições de contribuir culturalmente e socialmente, uma vez que estando atento às peculiaridades da fala e da escrita, capta as marcas fruto das manifestações da sociedade. Seria o graduado, tradutor de tais manifestações, o porta voz, o apresentador. (6per:14res)*

*O curso de letras abre as portas da língua(gem), para quem quer ver. Este curso, então, pode mostrar as ideologias que atravessam os discursos e de que modos elas influenciam as pessoas mesmo sem elas saberem. (8per:11res)*

Os sujeitos constroem para si uma imagem de sujeito *a-língua*<sup>32</sup>, não no sentido empregado por Lacan, em que a presença do outro/Outro é entendida como um “sempre-já-lá” na constituição da linguagem, mas pelo fato desse sujeito crer que será capaz de atingir um tal domínio da linguagem, a ponto desta tornar-se transparente, como se, através da prática constante da leitura/escrita e do estudo da língua, ele pudesse alcançar uma realidade sem a mediação da linguagem, descobrir *os panos que a abafam*<sup>33</sup>, esquivar-se da *manipulação das ideologias dominantes*<sup>34</sup>, chegando a ser o *porta-voz*<sup>35</sup> de manifestações sociais. O sujeito crê que pode mesmo estar fora da língua, construindo sentidos independentes da história e das formações discursivas que o afetam. Dessa forma, o que se entrevê, no discurso desses sujeitos, ao discorrer sobre a relevância social de seu curso, é o desejo da completude, aqui formulado pela crença na possibilidade de se alcançar algo além da linguagem.

Observemos, mais especificamente, o recorte 1per:39res.

---

<sup>32</sup> Fazemos aqui um trocadilho com a expressão *alíngua* de Lacan e Milner, para justamente ironizar a crença dos sujeitos na possibilidade de se localizarem fora do simbólico.

<sup>33</sup> Recorte 1per:66res.

<sup>34</sup> Recorte 1per:23res.

<sup>35</sup> Recorte 6per:14res.

*Para mim, saber ler, escrever, interpretar e entender um pouco da ferramenta mais importante que uma pessoa pode dispor, que é a palavra, tem toda relevância social. Eu nunca sonhei ser médica, advogada ou veterinária, como a maioria das crianças. Comecei 3 cursos na faculdade, esse é o quarto. Mas ao contrário dos outros, saí do direito para a Letras, pois por melhor que fossem não eram o que eu queria. Eu sempre achei que 'sabendo ler' eu poderia compreender o mundo e quase todos os seus assuntos. (1per:39res)*

O curso de Letras seria o lugar da totalização, já que trabalha com a *ferramenta mais importante que uma pessoa pode dispor, que é a palavra*, possibilitando que os alunos, através da leitura, compreendam *o mundo e quase todos os seus assuntos*. E observe-se como o ato de ler é aqui potencializado. No dizer do sujeito, o curso de Letras ensinaria a ler de uma forma diferente, capaz de levar os alunos a se apropriar de uma realidade que lhes fosse exterior.

É curioso notar a necessidade de justificativa do sujeito em relação à sua escolha: ela estaria no curso de Letras, primeiro porque nunca sonhara, *como a maioria das crianças*, com as profissões que conferem certo *status* – apesar de ter desistido justamente de um curso de Direito para iniciar o de Letras. Ou seja, ao mesmo tempo em que nega a sua identificação com a *maioria das crianças*, o sujeito a afirma, pois não deixou de tentar ser *advogada*. E, segundo, porque os três cursos que iniciou não eram o que ela queria, *por melhor que fossem*. Trata-se do desejo, sempre adiado, de se completar, de se encontrar, seja nos três cursos que *comecei*, seja no quarto curso que *poderia* levá-la a *compreender o mundo* – e aqui o verbo resvala a possibilidade da não concretude da totalização.

Chama-nos ainda a atenção nos recortes a recorrência dos vocábulos “mundo” e “visão” (“ver”, “acordar”, “enxergar”), que, a nosso ver, marcam também esse desejo de totalidade, de apreensão de uma realidade não mediada pelo simbólico e, concomitantemente, a construção de

uma relação dicotômica no que se refere ao outro, já que haveria **os que vêm** em contraposição **aos que não vêm**. Vejamos.

- *Esse curso pretende, não somente orientar a escrita e a leitura, mas ele abre todas as possibilidades de interpretação sobre o mundo através do que se é lido em determinados momentos. Quando um cidadão aprende a interpretar o mundo...* **(1per:20res)**
- *O curso ajuda na interação dos alunos com a população, com isso os formandos tem uma visão de mundo maior. Além disso os professores tem as armas mais fortes contra as diferenças sociais porque detêm o saber. Eles conseguem enxergar soluções diferenciadas que abrangem uma parcela maior da população.* **(1per:25res)**
- *Eu sempre achei que 'sabendo ler' eu poderia compreender o mundo e quase todos os seus assuntos.* **(1per:39res)**
- *O curso de Letras proporciona ao aluno uma visão geral de mundo, tornando-o capaz de compreender todas as formas de discursos e textos... **(1per:59res)***
- *Quem faz um curso de Letras acorda para a realidade, conseguindo descobrir os panos que a abafam.. **(1per:66res)***
- *O curso de Letras no âmbito social é muito importante para as pessoas, pois ele as ajuda ver, interpretar textos, propagandas, diálogos de uma forma diferente...**(2per:14res)***
- *Segundo meu ponto de vista, o Curso de Letras amplia a visão do aluno, no que tange a percepção da linguagem e suas singularidades... **(6per:14res)***
- *O curso de letras abre as portas da língua(gem), para quem quer ver...* **(8per:11res)**

Trata-se de um discurso perpassado por uma visão platônica de educação. Aquele que está cego ou que não vê claramente se assemelharia aos prisioneiros da caverna, no mito de Platão, que podiam apenas ver sombras. Somente a luz fora da caverna (o “sol do conhecimento”? Da razão? Da consciência crítica?) teria o poder de lhes abrir os olhos, desembaçar-lhes a vista,

enfim, proporcionar-lhes a apreensão de uma totalidade, até então oculta. E quem seria esse a conduzir, a levar o outro para fora da caverna senão o professor que já contemplou a luz – que já é crítico e consciente?

### **2.2.2. A percepção da falta**

A “certeza” da relevância social do curso de Letras se esvai no discurso dos sujeitos, por meio das vozes dissonantes, marcando-o como heterogêneo e disperso. Ao mesmo tempo em que afirmam a importância de seu curso (e de si mesmos...) na formação de cidadãos conscientes e críticos e que reconhecem o poder de seu “instrumento” de trabalho/estudo (a linguagem) em qualquer relação social, esses mesmos sujeitos – que não são unos ou indivisíveis – permitem-nos entrever, através de várias pistas lingüísticas, nesse mesmo discurso, a impossibilidade do autocontrole sobre si mesmos e/ou sobre o outro. Trata-se do desejo da completude e da percepção da falta.

Vejamos.

*Prepara os alunos para o convívio social de uma forma mais clara, pois esses conhecimentos nos dá uma visão mais crítica da sociedade e aponta várias falhas e mostra como elas podem ser melhoradas, levando assim, pelo menos em tese, os alunos a saírem do papel de meros observadores para construtores da sociedade. (1per:11res)*

*A relevância é enorme. Somos responsáveis por formar, criar, construir cidadãos críticos, que reflitam sobre a sociedade em que vivem e sejam capazes de atuar, construtivamente, sobre ela. Isso, a meu ver, é muito sério e de grande responsabilidade. Às vezes penso se, realmente estamos preparados para isso, ou se o curso de Letras nos oferece o embasamento necessário para que isso aconteça. (5per:8res)*



A incisiva – *peelo menos em tese* – em 1per:11res marca o embate entre a voz da teoria, do dizer institucionalizado, do discurso pedagógico – e, talvez, do próprio desejo do sujeito – e a constatação de uma realidade diferente.

Já em 5per:8res, o conflito teoria x prática aparece na marca lingüística *às vezes penso...* Trata-se de uma voz, quase uma confissão, que vem desestabilizar o que fora dito anteriormente. A percepção da falta traz a necessidade de sua explicação: de quem é a culpa? Do aluno que não se preparou? Do curso de Letras que não *oferece o embasamento necessário?*

Nos exemplos abaixo, vê-se a responsabilidade do estudante de Letras em relação ao seu desempenho. Se não houver ‘seriedade’, o aluno não alcançará o que o curso tem para oferecer. Vejamos.

*Avalio como grandíssima, pois o conhecimento que se adquire em um curso de Letras não é meramente lingüístico ou literário, mas sim uma bagagem de cunho social, que se bem absorvida pode mudar completamente a visão dos alunos do curso. (1per:22res)*

*É a oportunidade que o aluno tem de estudar outras línguas e outras culturas e aperfeiçoar a sua. Nos ajuda a ter uma visão de mundo diferente, sermos mais críticos (peelo menos comigo isso aconteceu), vejo o mundo a minha volta de uma forma diferente me valorizo mais como pessoa. (1per:61res)*

*Hoje em dia as pessoas acham que qualquer um pode entrar em uma sala de aula e lecionar. Mais não é bem assim, hoje vejo que não é nada fácil, exige muito estudo e dedicação, claro isso se você quiser ser um bom professor, porque mals professores temos aos montes. O curso de Letras possui uma relevância muito grande na educação dos jovens que serão nosso futuro, mais infelizmente não é bem assim que acontece hoje em dia. (5per:11res)*

*Conhecer sua língua e sua Literatura é uma forma de reencontrar ou reafirmar a própria identidade. O curso de Letras (quando tratado com seriedade!) apresenta um relevante papel na sociedade, já que participa da formação dos cidadãos, podendo torná-los mais críticos e conscientes, e também mais sensíveis aos problemas sociais. (8per:15res)*

O desejo da completude esbarra na constatação da falta (com aquilo que, talvez, o próprio sujeito já tenha experimentado ao longo de sua vida escolar...). Dessa forma, a possibilidade de ser um professor crítico e consciente recai sobre o próprio sujeito: ele tem que absorver bem o que o curso lhe oferece, levar a sério, caso contrário sua visão não será modificada e, conseqüentemente, ele não poderá ser um agente transformador da sociedade.

Vale ressaltar que o contraste entre o velho e o novo é bem marcado no discurso dos sujeitos: seguir a velha receita – aquela por meio da qual eles, provavelmente, aprenderam – é ser medíocre, acrítico. E, novamente, aqui a responsabilidade de não perpetuar isso é colocada sobre o sujeito: ele tem a escolha (o *desafio*) de não aceitar os modelos antigos.

*Se for um curso bem feito, essa pessoa pode contribuir para uma melhoria social, pode trabalhar na área docente e na área de pesquisa, pode ajudar na formação de bons cidadãos e formar cidadãos críticos. Porém se não for feita de maneira séria, a relevância social será mínima, a mesma de qualquer um outro professor formado 20 anos atrás sem nem uma inovação. (4per:4res)*

*Acho indispensável, pois no curso rompem se varias barreiras qualifica os alunos para mudar uma questão social que herdamos há séculos. Nosso desafio é não sermos medíocres a ponto de aceitarmos a mesma velha receita de ensino de português. (4per:5res)*

*Acredito que o curso de Letras tem o papel de criar novos professores cujo objetivo principal é formar o novo cidadão brasileiro; um cidadão crítico e consciente de sua realidade. (4per:42res)*

Expressões como *a mesma de qualquer um outro professor formado 20 anos atrás sem nem uma inovação; a mesma velha receita; novos professores; novo cidadão brasileiro* tecem a dicotomia entre o **velho** e o **novo**, o **mesmo** e o **diferente**, como se fosse possível polarizar as práticas de ensino ou as concepções teóricas dos sujeitos. Aliás, vê-se, no próprio discurso, a

constatação de que a realidade da sala de aula não é a mesma (da que se esperava? Da que se acreditava durante o curso?) da preconizada pela teoria.

Assim, aqueles que, no curso de Letras, não saem preparados – conscientes, críticos, esclarecidos – é porque não levaram seus estudos a sério. Mas, de qualquer forma, o curso ofereceria esse “poder”, ainda que a sociedade capitalista, que, no dizer dos sujeitos, não quer pessoas conscientes na educação, não o valorize.

Bertoldo (2003, p. 186) argumenta que o discurso da Lingüística Aplicada, ao postular a teoria como completa e capaz de suprir todos os problemas da prática pedagógica, instaura a falta e o desejo no (futuro) professor, deixando-o marcado por essa tensão, a saber, a de “uma teoria que tudo promete e a falta que essa mesma teoria faz emergir”.

Coracini (2003a, p. 207), nessa mesma linha, aponta que o sujeito-professor é constituído no embate, constante e infundável, entre “o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegítimo, do desvalorizado”, o que o impulsiona à busca incansável de soluções que apaziguem os problemas cotidianos que emergem na sala de aula.

### **2.2.3. Entre duas imagens: ser mais ou não ser... professor**

Paradoxalmente à imagem de “dono do saber”, sujeito “crítico, consciente e esclarecido”, nota-se, no discurso dos alunos, a imagem de professor como um profissional desqualificado e desvalorizado na/pela sociedade, o que também marca, juntamente com as ressalvas que analisamos na seção anterior, um furo nessa suposta completude construída pelo sujeito.

Vejamos.

Apesar de não ser muito valorizado o curso de Letras tem sua importância social, pois além de estudar a língua como um todo, também é a partir dele que se obtêm profissionais que ensinam a língua materna de qualquer lugar. **(1per:10res)**

Se for no sentido de remuneração, o curso de Letras tem uma relevância muito pequena. Como todo curso de formação de professores, o curso de Letras não é muito creditado entre as pessoas. Mas eu espero que algum dia, o governo brasileiro possa dar o devido reconhecimento aos professores com salários justos. **(1per:28res)**

Particularmente, eu gosto do curso. No meio social, porém, é tido como um curso fácil para entrar. Muitos acreditam que ser professor é inferior às outras profissões. Candidatos que tentam vestibular para direito e não conseguem, tentam para Letras e acabam entrando na Universidade de “para-quedas”. **(1per:34res)**

Mínima, o meio social não reconhece o mínimo todo esforço e estudo de um aluno de Letras. **(2per:16res)**

Se for pensar no “status” do curso, com certeza não está em um lugar privilegiado, mas pensando na contribuição que ele traz para a sociedade, pode-se dizer que o curso de letras tem grande influência na formação de novos cidadãos por estar diretamente ligado a área de educação e principalmente por tentar mudar o nosso cenário educacional, social através de professores mais críticos e melhores qualificados. **(4per:1res)**

Apesar de ainda ser um curso menosprezado, acho que deveria ser pré-requisito para qualquer outro. **(4per:7res)**

O curso de Letras implica diretamente no aprendizado da língua portuguesa, uma vez que só através deste é que o falante aprende a melhor se comunicar e conseqüentemente a escrever. Além disso, este curso auxilia diretamente o estudo das línguas, desde o descobrimento da língua primordial que era o indo-europeu até as línguas atuais. No entanto, apesar de tamanha importância a relevância do curso de Letras é mínima, já que este curso tem sido cada vez mais desvalorizado pela maioria da população, pois para esta a única função de um professor de letras é dar aula para alunos que possuem o único objetivo de passar de ano logo e jamais de adquirir conhecimento. Outro detalhe a se destacar é a má remuneração, o que demonstra o descaso do governo a esta profissão, que deveria ser primária, já que para se conseguir

qualquer profissão, primeiramente deve-se aprender a ler e escrever. Enfim a complexa função de um professor (preparar aula; dar aula; corrigir trabalhos; sempre estarem se atualizando; buscar um mestrado e um doutorado), resume-se praticamente a nada, possuindo relevância social praticamente nula. (4per:14res)

Os estudantes são tratados com "desdém", pois a primeira resposta que lhe dão quando o estudante de Letras diz que faz esse curso é: "Você vai ser professor? Vai morrer de fome!!" Isso se deve ao descaso com que o governo faz com os cursos que envolve a área de Humanas. Em geral, os cursos que proporcionam um raciocínio mais subjetivo, são ditos como "fáceis", o que dá a todos a idéia de não serem importantes para o indivíduo. Portanto, esse pensamento mostra como o curso de Letras é tratado no Brasil. (4per:32res)

Considerando as condições sócio-econômica dos profissionais da área, mais os fatores político-culturais que determinam a educação do nosso país, o curso de letras é socialmente irrelevante, ou seja, não dispõe de credibilidade junto a uma sociedade estamental. (6per:6res)

É menosprezado. Considerado menos importante do que outros cursos como "direito ou medicina," por ser um curso formadores de professores, aqueles que são vistos como mal pagos pelo governo, mas o lado positivo e que somos visados como "dono do saber". (6per:23res)

As pessoas não sabem da importância do curso para a sociedade e sofremos diariamente com preconceito. Um fato que sempre acontece preconceito é quando nos identificamos como professor. (8per:9res)

Esse discurso da desvalorização social do professor afeta o imaginário desse sujeito-professor-de-língua-(s)-em-formação. Vê-se aqui o discurso da falta...de *status*, de reconhecimento social, de condições econômicas dignas, de prestígio de seu fazer.

Creemos que é justamente no intuito de compensar essa falta, que o sujeito idealiza o profissional da educação como um cidadão crítico e consciente que, por sua vez, formará outros cidadãos críticos e conscientes. Observe-se o recorte 6per:23res, em que o desejo de completude do sujeito é transportado para um outro lugar: ser o "dono do saber". O sujeito aqui assume o

olhar do outro sobre si mesmo (*somos visados*) como sendo o seu próprio olhar – ou o que ele gostaria que fosse – em relação a sua imagem, apesar de mostrar que só se pode assumir que se detém o saber entre aspas.

Lima (2003, p. 265), ao analisar alguns processos de auto-identificação do professor em relação às estratificações sociais que o simbolizam, aponta, a partir de textos narrativos escritos por professores em escolas públicas estaduais paulistas, que “se o lugar da falta estava na valorização social do professor, tendo sido castrada essa possibilidade, ele transporta seu objeto de desejo para a possibilidade de ser um instrumento de realização pessoal de seus alunos, almejando, por essa via, reafirmar sua importância social”. E, dessa forma, o professor estabelecerá a impossibilidade de o aluno prescindir de sua ajuda. Ele seria, na verdade, um “agente concretizador de desejos alheios” (*ibidem*, p. 260).

No fio linear do dizer, vê-se que **expressões com sentido de adição**, como “além de” e “ser não apenas professor/aluno, mas (também)...”, corroboram essa necessidade de compensação de uma falta. Assim, de nada valeria ser “apenas” professor ou aluno, seria preciso “algo mais”. Vejamos.

*Além de formar professores, o curso de Letras forma cidadãos. Conhecemos melhor a língua pátria e línguas estrangeiras, aprendemos a viver em grupo e aceitar as diferenças de cada colega. Sobre tudo, o curso forma profissionais com uma consciência crítica a respeito do mundo. (1per:15res)*

*Em primeiro momento a formação de professores, e depois a importância de se esclarecer e preparar alunos que serão não apenas professores, mas cidadãos esclarecidos, maduros, conscientes dos problemas sociais enfrentados e sofridos pela população – principalmente a de baixa renda. (1per:38res)*

*No âmbito social, o curso de Letras tem verdadeira relevância porque ensina não apenas a ensinar, mas também a conviver com as diversidades culturais e sociais, praticando o respeito e o humanismo para com o outro através da aprendizagem. (1per:73res)*

*Para o aluno do curso de Letras, há uma abertura de horizontes, na medida em que ele trabalha com Literatura, Lingüística. Quando toda esse conhecimento teórico é colocado em prática, na sala de aula, tem-se a possibilidade de formar, mais que alunos, cidadãos, críticos e analíticos. (4per:24res)*

*Ao meu ver, o curso de Letras tem grande relevância social, visto que é um curso de formação de professores. O professor, por sua vez, tem papel fundamental na formação de seus alunos, já que tem como função, além de ensiná-los, torná-los cidadãos críticos e conscientes. (4per:10res)*

*O curso de Letras não forma apenas professores, ele forma professores críticos. Isso é de extrema importância na sociedade atual, visto ser o professor um semeador de idéias. (6per:7res)*

Nota-se, nas respostas, a separação entre o processo de ensinar – de ser professor ou aluno – com o de “conscientizar” os alunos. O ensino parece, então, uma atividade neutra, esvaziada de poder político-social, como se fosse possível ensinar (provavelmente uma série de conteúdos, por meio de determinados métodos) e, depois, incluir valores. Afinal, que memória discursiva sustenta esse dizer? Por que “ser professor” se mostra insuficiente na formação de cidadãos, sendo preciso ser algo mais – um “professor crítico”, no caso?

Creemos que o recorte 1per:40res seja bastante esclarecedor nesse sentido. Vejamos.

*Em primeiro momento a formação de professores ao mesmo tempo em que prepare esse professor não apenas para a metodologia de ensino padrão (onde professor é professor e aluno é aluno), mas que prepare o mesmo para passar uma realidade aos seus alunos condizente com a vivida, que forme antes de um professor um cidadão esclarecido. (1per:40res)*

O que significa dizer que *professor é professor e aluno é aluno*? O ser apenas professor/aluno é estar dissociado de uma realidade *condizente com a vivida*. Trata-se justamente da voz do discurso pedagógico tradicional – da metodologia padrão – em que os lugares dos

sujeitos eram muito bem definidos e não havia espaço para o “cidadão esclarecido, crítico, consciente”. O importante era absorver conteúdos e não criticá-los ou relacioná-los com a realidade cotidiana.

Todavia, vale ressaltar que a voz da tradição, apesar de relativizada, não é descartada, pelo contrário, nota-se que ela se mostra necessária, talvez porque proverá os conteúdos escolares.

Assim, ao afirmar que não basta ser *apenas professor*, o sujeito manifesta seu desejo de compensar aquilo que lhe falta. Ele confronta o discurso consolidado na sociedade – e assumido pelos próprios professores – de que sua profissão é inferior e desvalorizada. Ser mais do que um professor, fazer algo mais do que ensinar é a possibilidade de não ser enquadrado nesse sistema. Talvez a possibilidade mesma de receber (merecer?) do outro um olhar diferente sobre si mesmo e, assim, se completar.

### **2.3. Recapitulando**

Creemos que as análises indicam que há uma memória discursiva que não permite aos sujeitos estabelecer uma imagem única, sempre idêntica a si mesma para o “ser professor”. Pelo contrário, ao falar do “ser professor”, os sujeitos constroem uma unidade para o “eu” que é apenas ficcional, uma vez que, na aparente estabilidade de sua imagem, existem apenas fragmentos, fios diversos e conflitantes, vários retratos, para retomar as palavras de Gilka Machado, cujo poema aparece como epígrafe desse capítulo.

Ao se projetar como “crítico” e “aberto”, o sujeito se denuncia como dono do saber, o que mostra a tensão entre o dizer advindo de teorias pedagógicas modernas, o dizer de teorias mais tradicionais e o dizer do discurso neoliberal, segundo o qual “todos têm oportunidades iguais (todos são iguais perante a lei...); como decorrência o sucesso ou o insucesso é da inteira



responsabilidade de cada indivíduo” (CORACINI, 2007, p. 104). Há, pois, um embate entre a voz que diz que ele não pode ser o centro do ensino e a que o considera como agente de transformação, com o poder de fazer do outro um cidadão, um sujeito consciente e crítico.

Além disso, o sujeito se encontra em um paradoxo: ora a compreensão de que ocupa um lugar de poder versus a constatação de que sua profissão é desvalorizada, ora a crença de que a teoria adquirida no curso de Letras, aliada ao seu esforço e dedicação, pode sanar problemas de aprendizagem ou levar o aluno a ser consciente, o que aponta para a percepção de que há um furo entre o saber institucionalizado (a teoria) e a prática pedagógica.

Constata-se ainda, nessas respostas, a crença de que um domínio tal da linguagem possibilitaria o alcance de uma realidade não mediada pelo simbólico, permitindo que se visse, enxergasse, descobrisse o “mundo tal como ele é”, sem a manipulação das ideologias.

O sujeito, independentemente do período em que se encontra no curso de Letras, marca seu discurso com relações dicotômicas, como se fosse possível estabelecer um limite rígido dos pares. Assim, haveria o cidadão x o não-cidadão; o crítico x o não-crítico; o que vê x o que não vê; o que sabe x o que não sabe; a nova receita x a velha receita, indicando que não há total deslocamento em suas concepções ao longo do curso.

Na verdade, essas relações dicotômicas apontam o desejo de se completar, de se mostrar uno, inteiro, não constituído pelo outro/Outro. Entretanto, sabemos que esse desejo não é jamais satisfeito

pela simples razão de que falamos. E, enquanto falarmos, enquanto estivermos imersos no mundo simbólico, enquanto pertencermos a esse universo em que tudo assume mil e um sentidos, jamais chegaremos à plena satisfação do desejo, porque, daqui até a satisfação plena, estende-se um campo infinito, constituído de mil e um labirintos (NASIO, 1993, p. 38).

## CAPÍTULO 3

# O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA MATERNA: O FIM DA “SÍNDROME DE GRAMÁTICA NORMATIVA”<sup>36</sup>?

*Das utopias*

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos se não fora  
A mágica presença das estrelas!*

*Mario Quintana*

### 3.1. O discurso sobre a língua: a memória da normatividade

A análise de nosso *corpus* trouxe a necessidade da compreensão da história da constituição do saber sobre a língua, a fim de entendermos a memória discursiva que sustenta as regularidades de sentidos emergentes no dizer de nossos sujeitos. Para isso recorreremos a alguns autores que têm estudado a construção do pensamento sobre a linguagem no Brasil partindo da questão da produção de instrumentos tecnológicos da gramatização do português brasileiro. Nosso intuito é fazer algumas considerações sobre esse processo de construção – e consolidação – de certas idéias lingüísticas em nosso país.

Orlandi & Guimarães (2001) destacam quatro momentos de 1532 até o fim do século XIX, referentes à constituição do português como língua nacional no Brasil. No primeiro momento, datado do início da colonização até a expulsão dos holandeses em 1654, predomina a

---

<sup>36</sup> Recorte 1per:6res.

“língua geral” (línguas dos Índios) para a maioria da população. O português, falado por uma minoria (letrados, grandes proprietários, alguns funcionários), é ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais, configurando-se como língua de Estado.

O segundo momento, de 1654 a 1808, é marcado pela chegada da família real portuguesa ao Brasil, devido à invasão de Portugal por Napoleão. Cresce o número de falantes do português, especialmente pela expulsão dos holandeses. Além disso, há de se ressaltar a chegada dos negros no Brasil, o que proporciona um maior contato entre os locutores das línguas africanas e os que falam português, e a grande variedade de falares portugueses no território brasileiro. É nesse momento que Marquês de Pombal proíbe o ensino das línguas indígenas nas escolas dos Jesuítas e torna obrigatório o ensino do português.

Mariani (1996, p. 99) aponta que a diretriz de Pombal é “normatizadora e unificadora”, tendo o propósito de inibir os usos lingüísticos que não fossem portugueses. De fato, a língua portuguesa é imposta como língua de cultura, língua que tem história e que pode – junto com a latina – contar a história do Brasil.

Dias (2001), quanto a esse respeito, observa ainda que a oficialização e implantação do ensino da língua portuguesa no Brasil, por cultivar os padrões de língua escrita vigentes em Portugal, acentua o contraste entre a língua portuguesa falada por uma elite (situada nos principais centros urbanos) e a língua portuguesa, “de base oral, utilizada pela população rural, analfabeta, e pela maioria da população das cidades, que não tinha acesso à escola”. (p.187)

Em relação ao terceiro momento, observa-se que ele é marcado por um processo que se iniciara com a chegada da família real portuguesa no Brasil e que só irá terminar em 1826, quando a questão da língua portuguesa como língua nacional no Brasil é oficialmente formulada. Orlandi & Guimarães (2001, p. 23) ressaltam que há uma mudança nas relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro, visto que quinze mil portugueses se mudam para esta cidade (sede da

Coroa portuguesa). O rei Dom João VI cria a imprensa no Brasil e funda a Biblioteca Nacional, o que provoca um “efeito de unidade do português no Brasil”.

O quarto, e último, momento começa em 1826 (quatro anos depois da Independência do Brasil). Nesse ano, um deputado propõe que os diplomas dos médicos no Brasil sejam redigidos em linguagem brasileira, e, no ano seguinte, uma lei estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da *língua nacional*, o que, segundo Orlandi & Guimarães (2001, p. 23), impede “nomeá-la [a língua] oficialmente seja como língua portuguesa, seja como língua brasileira”.

No Brasil, a questão da língua é primeiro pensada a propósito da evangelização: há a tentativa de gramatização de uma língua indígena. Já, a partir da segunda metade do século XIX, os estudos da linguagem se voltam para o português do Brasil.

E, conforme ressaltam Orlandi & Guimarães (*ibidem*), no final do século XIX, há a reivindicação do projeto de uma gramática brasileira do português não apenas por gramáticos fiéis à tradição da gramática filosófica, mas também pelos filólogos vindos da filiação à gramática histórico-comparativa que produzirão um conhecimento de língua que será gradativamente substituído pelo estudo da lingüística.

Os autores apontam que essa mudança é acentuada a partir dos anos 1950 com o estruturalismo de Mattoso Câmara, que abre espaço para a gramática descritiva. Nesse momento, institui-se a NGB, modificando a normalização da língua no Brasil.

A questão da língua não é mais só da competência do gramático, ela torna-se uma questão dos lingüistas. Desde então, a Lingüística intervém na produção das gramáticas do português no Brasil, o que não é sem conseqüência para a discussão das diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal (*ibidem*, p. 37).

É comum, no processo de gramatização<sup>37</sup> de uma língua, o apagamento de outras línguas, o que cria um efeito de unidade e transparência da língua, permitindo que “esta possa ser cobrada em termos rigorosos de adequação às suas regras por parte de seus usuários” (PFEIFFER, 2001, p. 168).

No caso da gramatização de nossa língua, nota-se que houve um apagamento original e instaurador de sentidos para a língua brasileira: trata-se do apagamento de nossa oralidade – primeiro das línguas indígenas, e posteriormente, da língua geral. Mais tarde, outras línguas – as quais se reserva somente o espaço da oralidade – são apagadas. Constrói-se, então, o imaginário – que perdura até hoje na relação do brasileiro com o saber sobre sua língua – de que a oralidade é o lugar da “corrupção” lingüística, e a escrita o instrumento que impediria essa corrupção.

Aliás, nem mesmo a Lingüística parece ter conseguido alterar essa concepção. Pagotto (2001, p. 53) aponta que, na verdade, o discurso da oralidade x escrita se alimentou dos resultados advindos da Lingüística moderna “para reafirmar as relações de poder por meio da língua, conferindo à escrita uma unidade supra-nacional, definida, agora, em termos mais “objetivos” e mais “neutros””.

Essa autora argumenta ainda que nem mesmo o modernismo, ao contrário do que correntemente se diz, foi capaz de alterar as relações com as formas lingüísticas. A seu ver, o modernismo de 22 reforça o cânone lingüístico, uma vez que confere ao português do Brasil “o estatuto de poder existir no texto escrito apenas como paródia” (*ibidem*, p. 56).

---

<sup>37</sup> Os autores que aqui destacamos partem da concepção de gramatização de Aurox (1992), para quem esta consistiria em um processo que conduz a descrever uma língua na base de duas tecnologias ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário.

Orlandi (2002, p. 126) aponta que, inicialmente no Brasil, as situações enunciativas propiciam o investimento na relação entre a palavra e a coisa, “questionando-se se é a mesma coisa de que se fala no Brasil e em Portugal”. Posteriormente, “começa a se instalar um espaço de interpretação, deslizos, efeitos metafóricos entre o português do Brasil e o de Portugal”. Nesse momento, a questão da unidade/diversidade da língua não é mais pensada em relação a Portugal, mas em nosso país.

A autora estuda o processo de gramatização brasileira, tomando, em especial, a gramática de Júlio Ribeiro (*Gramática Portuguesa*, 1881) e de João Ribeiro (*Gramática Portuguesa*, 1887).<sup>38</sup> Ela afirma que as gramáticas se filiam à gramática geral ou filosófica (que considera a linguagem como expressão do pensamento) ou às gramáticas históricas. No primeiro caso, destacam-se duas modalidades: a de Júlio Ribeiro (ligado ao naturalismo) e a de Eduardo Carlos Pereira (sua *Gramática Expositiva* apresenta objetivos mais pedagógicos e postula que as formas lingüísticas expressam sentidos). No segundo caso, incluem-se João Ribeiro, Pacheco Silva e Lameira de Andrade.

Orlandi (*op. Cit.*, p. 131) ressalta que, na história da gramatização brasileira, Júlio Ribeiro torna-se um lugar de referência absoluto, “aquele que significa um discurso fundador da história da gramática brasileira”. Ele introduz a concepção de língua como instituição, afastando-a, assim, da noção de organismo, o que faz com que o estudo da língua passe das ciências naturais para as históricas.

Em relação a João Ribeiro – autor da História do Brasil – Orlandi (*ibidem*, p. 138) afirma que, por meio de seus estudos, a história passa a ser concebida como processo de desenvolvimento social, inscrito no movimento da *kulturgeschichte*, que “deixa de restringir o

---

<sup>38</sup> Além das notas, Orlandi também analisa prefácios, prolegômenos, notas presentes nas gramáticas e outros escritos desses autores e as referências feitas a eles por terceiros.

conceito de história aos acontecimentos políticos e administrativos, passando a abranger todas as formas da cultura”.

A autora destaca que “há no projeto de gramatização no século XIX uma articulação, consciente ou não, com o estabelecimento da “nossa” língua, situando os falantes desse espaço brasileiro em relação ao território português como “outros”, na medida em que há um deslocamento do eixo de universalidade da língua para o lado de cá do Atlântico” (ORLANDI, 2002, pp. 137-138).

Ela argumenta que ser autor de gramática no século XIX é estar na posição de autoridade em relação à legitimidade da língua. A gramatização, no século XIX, além de atuar na construção de um saber sobre a língua nacional, interfere na constituição de um sujeito nacional. Em suas palavras, “são processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, seu saber, seu sujeito político e social” (*ibidem*, p. 159).

Nos inícios de 1900, devido ao estabelecimento do Estado brasileiro, as gramáticas perdem a função de estabelecer questões relativas à identidade brasileira. A produção de gramáticas adquire outra forma e outro sentido. As gramáticas passam a se diferenciar não por suas filiações teóricas, mas por questões meramente descritivas e analíticas. A NGB, então, padroniza uma nomenclatura e o gramático perde seu estatuto de autor. De fato, esse lugar de autoria do saber sobre a língua se transfere, no século XX, do gramático ao lingüista.

Nas palavras de Orlandi (*ibidem*, p. 151)

Hoje temos um “respondedor” como Pasquale Cipro Neto, um gramático de mídia como eu diria, que funciona como um plantão gramatical, um “pronto-socorro” lingüístico para a língua escolarizada, que viria da tradição. Mas de uma tradição sem erudição e sem ciência (idéias lingüísticas). É o gramático em sua função meramente normativa e de conteúdo e que, pelo lugar que ocupa na mídia, produz o efeito da

legitimidade e do saber. Ocupa, assim, lugar normatizador do uso da língua.

Orlandi (2002) argumenta que não há uma divisão estrita, no século XIX e início do XX, entre estudos gramaticais exclusivamente normativos, e, de outro, estudos lingüísticos, apenas descritivos e/ou explicativos, entretanto chama a atenção para o fato de que a discursividade dos estudos da linguagem parece caminhar na direção de uma divisão cada vez mais tematizada entre o normativo e o descritivo, o que, segundo ela, produz seus efeitos na escola e na universidade.

Baldini (2005), ao discorrer sobre a NGB, argumenta que o apagamento da autoria estabelece um efeito de validade nas gramáticas posteriores. A NGB se torna a “Gramática”, e o discurso gramatical torna-se descrição do objeto “língua portuguesa”. Observa-se que, através da NGB, o Estado oficialmente controla o discurso gramatical, de modo a dar-lhe não mais unidade, e sim uniformidade.

O autor aponta que a NGB<sup>39</sup>, assim como os trabalhos anteriores a ela, tais como o *Léxico Gramatical* (1934) de Firmino Costa, o *Léxico de Nomenclatura Gramatical Brasileira* (1946) de Antenor Nascentes, e o *Diccionario Grammatical Portuguez* de José Alexandre de Passos (1865), visam à uniformização da nomenclatura para fins pedagógicos. Por outro lado, o *Diccionario Grammatical* (1889) de João Ribeiro ou o dicionário de Mattoso Câmara (1956) procuram estabelecer-se como trabalhos de investigação sobre a língua. Vê-se aí delineada uma diferença que perdura até hoje – e que será emergente no discursos de nossos sujeitos de pesquisa – em relação à distinção entre o discurso da gramática e o discurso da Lingüística.

---

<sup>39</sup> Vale ressaltar que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) nada mais é que um livro de nomenclaturas, sem definições dos termos que apresenta.



Baldini (2005, p. 98) afirma que essa distinção possivelmente tenha ocorrido devido à dificuldade, por parte dos trabalhos dedicados ao ensino da língua, em sair do normativismo, uma vez que estavam imersos no processo de construção de identidade nacional. De forma contrária, os trabalhos descritivos desenvolveram-se fora das salas de aulas e não conseguiram impor-se sobre os primeiros.

Para o autor, a NGB institui no campo do saber sobre a língua, uma modificação fundamental no modo em que o gramático pode afirmar-se enquanto autor. Ela fixa, de modo determinante, a normatividade enquanto padrão de ensino, e por isso mesmo divorcia-se da Linguística que começava a caminhar naquele tempo. Há também que se considerar que a NGB começa muito antes da própria NGB, isto é, a questão da terminologia gramatical surge com a própria questão das gramáticas brasileiras no século XIX, sendo a NGB o ponto culminante do desenvolvimento de uma questão em que estavam em jogo o ensino, a língua nacional, a escrita.

É necessário frisar que o uso do termo “norma” não é unívoco, pode, pois, referir-se a conceitos distintos. Silva (2005) distingue entre a **norma normativo-prescritiva** e a **norma normal ou social**. A primeira remete-se à noção tradicional; trata-se da norma lingüística idealizada pelos gramáticos – distante do uso – que considera como erro tudo o que não segue o modelo. A segunda, por sua vez, ocorre nas diversas manifestações lingüísticas pelos falantes, podendo distinguir-se como norma sem prestígio social ou estigmatizadas; e norma de prestígio social (equivalente à norma culta). Entende-se aqui que o desvio à norma é não um erro, mas sim uma inadequação de uso.

Silva (2005) traça o percurso histórico que originou essas concepções. Ela aponta que Dionísio da Trácia, dois séculos antes de Cristo, formula para a posteridade a gramática da época helenística, fundada na tradição da filosofia grega anterior.

Os alexandrinos foram quem orientaram o saber sobre a língua para a normatização (aquilo que hoje denominamos Gramática Tradicional)<sup>40</sup>. O modelo alexandrino passa a Roma e Crates de Malos (o mestre de Varrão), um gramático de Alexandria, é o primeiro a aplicar a prática do grego a outra língua, o latim. Silva ressalta que, nesse momento, “o uso dos melhores autores se identifica com o “uso correto” e esse critério de correção perdura até hoje em nossas gramáticas” (*ibidem*, p. 16)<sup>41</sup>.

No Renascimento iniciam-se, pela primeira vez, análises descritivas de tendência formalista, com o propósito de se desvencilhar do princípio clássico e medieval da linguagem como espelho do pensamento. É, pois, no século XVI que a tradição gramatical adquire um sentido pedagógico, o que traz a necessidade de alargar as obras gramaticais para além do latim e de se ensinarem as “línguas vulgares” (as da Europa e as línguas que começavam a ser conhecidas com os descobrimentos).

No século XVI, em síntese, o campo de reflexão lingüística se alarga para além do latim e do grego; liberta-se das disciplinas afluentes, da lógica, principalmente; volta-se para a observação, privilegiando o uso lingüístico, é claro, legítimo, isto é, socialmente prestigiado e, definitivamente, desenvolve um discurso pedagógico que introduz na gramática chamada tradicional a ambivalência de pretender trabalhar sobre a língua como objeto de análise e como objeto de ensino, tentando-se, ao mesmo tempo, **gramática descritiva** e **gramática pedagógica**. A necessidade de clareza,

---

<sup>40</sup> O campo do saber que hoje chamamos de Lingüística foi iniciado por Platão, Aristóteles e os sofistas.

<sup>41</sup> A tradição greco-latina é transferida à Idade Média, em especial através de Donato e Prisciano.

sistematização e eficácia necessárias às aplicações pedagógicas acaba por refrear as especulações lingüísticas medievais. (SILVA, 2005, p. 16).

Apesar disso, Silva (*ibidem*) aponta que, no século XVII, predomina, na Europa, a orientação lógico-gramatical de Port Royal, que volta, de certa forma, à especulação medieval. Devido ao grande número de usos de uma comunidade lingüística que os gramáticos-filósofos racionalistas conheciam, elege-se uma elite que representasse o “uso exemplar” da língua. Assim, há apenas uma transferência em relação ao modelo lingüístico a ser seguido: dos grandes autores do passado para um segmento legitimado pela sociedade. Apenas no século XX, com as novas orientações lingüísticas, essa tradição francesa herdada por Portugal e transferida ao Brasil, é transformada.

Os estruturalismos descritivistas do século XX atuam decisivamente na ruptura dessa tradição normativo-pedagógica, uma vez que rompem definitivo com a precedência da língua escrita sobre a falada (qualquer variedade de uma língua se torna objeto de estudo) e com a postura tradicional de que só a variedade culta escrita deve ser objeto da gramática. Separa-se assim a gramática prescritiva ou normativa da gramática descritiva (centro da Lingüística).

Por fim, acreditamos ser relevante destacar o trabalho de Pietri (2003), que analisa a constituição do que denomina o *discurso da mudança* do ensino de língua materna no Brasil.

O autor destaca que as décadas de 60 e 70 são marcadas pela democratização do ensino, ou seja, abrem-se as portas das escolas à parte da população menos favorecida e que não tinha acesso às variedades lingüísticas prestigiadas. Baseado na teoria da comunicação, o ensino de

português<sup>42</sup> passa a ter um caráter pragmático e utilitarista, com o objetivo de desenvolver o uso da língua.

Com base no estudo de Soares (2002), Pietri (2003) aponta que a gramática é minimizada nos livros didáticos – e é nesse momento que surge, então, a polêmica quanto ao seu ensino. Além disso, amplia-se o conceito de leitura e valoriza-se a oralidade para a comunicação cotidiana.

Ainda conforme Soares, essa mudança permanece até meados dos anos 80<sup>43</sup>, sendo esse momento marcado, principalmente, pela chegada de novas teorias da área das ciências linguísticas ao campo do ensino de língua materna. Esse processo é iniciado na década de 60 com a introdução dessas ciências nos currículos de formação de professores, contudo as teorias relativas ao ensino de língua materna chegam à escola apenas em 1980.

Dessa forma, o denominado *ensino tradicional* – baseado em uma variedade única da língua (a escrita literária), por meio da gramática da língua portuguesa, e acusado de discriminação daqueles que, então se tentava “incluir” – não está em plena vigência e, nesse momento, a Linguística enfrenta a necessidade de discutir sua responsabilidade em relação ao ensino, tentando desvencilhar-se da imagem de permissividade que lhe foi atribuída em setores do meio não-acadêmico.<sup>44</sup> Aliás, Pietri (*ibidem*) chama a atenção para a heterogeneidade do termo “ensino tradicional”, já que o ensino de português, comumente denominado “tradicional”, deve ser concebido como um percurso que sofre mudanças em decorrência de aspectos sociais e econômicos.

---

<sup>42</sup> Pietri salienta que a disciplina ‘português’ passa a ser denominada ‘comunicação e expressão’ (nas séries fundamentais do ensino), e ‘comunicação em língua portuguesa’ (nas séries finais do 1º grau). No 2º grau, ela é denominada ‘língua portuguesa’ e ‘literatura brasileira’.

<sup>43</sup> A disciplina volta a ser chamada de *português* com a redemocratização do ensino.

<sup>44</sup> Pietri aponta que essa responsabilidade foi transferida para outras áreas, especialmente para o livro didático, acusado de dar aos textos “um tratamento epistemológico como se funcionassem apenas ao nível literal. O processo do dizer seria visto como linear, transparente e epidérmico, resultando numa “anestesia interpretativa”” (p. 36).

Nesse sentido, o discurso da mudança vai afirmar a necessidade de modificar o ensino para atender as camadas da população emergentes à escola; e de considerar e respeitar a linguagem do aluno, levando-o a se apropriar da norma socialmente prestigiada.

Pietri (2003, p. 188) observa que os enunciados relativos ao ensino da língua portuguesa no Brasil se apresentam em uma relação polêmica entre as propostas da Lingüística e as práticas de ensino fundamentadas na tradição gramatical. Em seu trabalho, o autor aponta que essa relação polêmica é “constitutiva da própria delimitação dos discursos que se encontram nessa relação”.

Ele mostra que o discurso da mudança vem à tona justamente no momento em que a Lingüística é acusada de estar em uma “torre de marfim” (alheia a questões sociais e políticas em relação ao ensino da língua portuguesa) e de ser permissiva quanto ao ensino da língua materna, e no momento em que o ensino gramatical tradicional se encontra, devido à visão pragmatista, instaurada pelo regime militar, num hiato.

Para Pietri (*ibidem*) essa relação polêmica, presente num momento em que tanto a Lingüística como a Gramática Tradicional não tinham muito peso no cenário escolar nacional, pode ser explicada pela necessidade dessas disciplinas de se evidenciarem, através de delimitações.

E em relação a essa polêmica, ele analisa o discurso da divulgação científica como meio da Lingüística se delimitar em relação à Gramática Tradicional e se apropriar de teorias estrangeiras em confronto com esta.

Passemos agora à análise do discurso dos sujeitos da pesquisa acerca do saber sobre a língua. Como já salientamos, não temos o intuito de encontrar uma relação direta entre a história da constituição do saber metalingüístico e o dizer dos alunos. Na verdade, apresentamos esse

panorama histórico para elucidar a possibilidade mesma da emergência de certos sentidos – e, portanto, do silenciamento de outros.

### **3.2. A relação com a gramática normativa ou a gramática tradicional**

Entendemos que, estando o sujeito na posição de professor-de-língua(s)-em-formação, a sua relação com o ‘saber sobre a língua’ e a história tece sua identidade enquanto falante e enquanto futuro professor, o que, por sua vez, atuará na construção das imagens de seus alunos em relação a esse mesmo saber sobre a língua. Daí a relevância de se compreender a construção do saber metalingüístico por esse sujeito.

Conforme já foi exposto, selecionamos algumas perguntas, em nosso questionário, que justamente permitissem a discussão das imagens construídas pelo sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação em relação à língua portuguesa. Entendemos que, ao falar desta, o sujeito traz à tona as suas concepções acerca de língua, de gramática, de ensino, de sujeito-aluno, de sujeito-professor, de ciência, dentre outras. E, ao falar desses objetos, o sujeito se identifica e se significa em relação a eles, marcando seu lugar de saber-fazer e saber-poder.

A pergunta do questionário **Você acha que o curso de Letras modificou a sua forma de ver a língua(gem), o ensino de línguas (materna ou estrangeira) etc? Comente** direcionou o nosso olhar para um ponto fundamental do discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação com a língua portuguesa: o fato de que sua relação com o saber sobre a língua(gem) está fundamentalmente ancorada em sua relação com a Gramática Normativa (GN).<sup>45</sup>

Observemos alguns exemplos.

---

<sup>45</sup> Vale ressaltar que as imagens construídas nas respostas a essa pergunta são trabalhadas nas outras questões. Trouxemos essa pergunta aqui apenas para ilustrar esse ponto específico.

*Antes tinha “síndrome de gramática normativa”, acreditava que tudo que não estava escrito de acordo com essa gramática estava errado, acreditava que apenas escreveria bem caso soubesse as regras dessa gramática, agora estudando lingüística, tenho uma visão mais aprofundada da língua, vejo que ela não se limita em regras. (1per:6res)*

*Sim, pois, apesar de cursar o primeiro período do curso, já tenho uma visão diferente em relação às línguas. Na lingüística, por exemplo, aprendi que não podemos ser preconceituosos em relação à comunicação e considerar apenas gramática normativa como correta. (1per:15res)*

*Principalmente no que se refere as “normas da língua”, houve mudanças sim, porque o que era considerado “errado” passou a ser estudado de forma mais profunda, modificando assim o conceito de “certo ou errado” na língua. Já na língua estrangeira observa-se que o professor além de ensinar a língua, ensina a cultura da língua estrangeira estudada. Isso faz com que a tradução (sentido) não seja conforme a cultura do Brasil, mas sim de uma forma a integrar com os costumes da língua estrangeira estudada. (1per:26res)*

*Está ajudando a ver as variedades lingüísticas de forma mais comum e sem preconceito. (1per:57res)*

*Sim. Principalmente literatura e lingüística. Literatura me ajudou a “enxergar as entrelinhas” e lingüística mudou meu modo de vista com relação à gramática. (1per:65res)*

*Sim. O que ficou bem marcante para mim foi a noção que agora tenho de “falar errado”, entender a língua como ciência a ser estudada, que o uso da língua pelos falantes apresenta variações que deve ser consideradas. (1per:82res)*

*Sim. Anteriormente eu acreditava que a linguagem era repleta de normas e regras imutáveis, atualmente posso perceber que os fatos mudaram. O que anteriormente era considerado incorreto atualmente sobre outra perspectiva passou a ser aceito. (2per:3res)*

*Sim, pois o próprio currículo do estudante de Letras revela que a preocupação com a linguagem e com o ensino de Línguas não está restrita apenas à gramática, notei e ainda noto que as expressões verbais que antes eu considerava erradas estão sendo pouco a pouco reavaliadas, felizmente percebi que o conhecimento lingüístico não se baseia apenas em regras de bem redigir e bem falar. (2per:10res)*

*Sim. Antes eu achava que a linguagem tinha uma forma única e certa e que essa seria culta. O curso de Letras me fez ver que a linguagem é uma forma de comunicação que pode ser usada de várias maneiras sem ter uma certa. (2per:14res)*

*Antes de entender um pouco mais de línguas eu achava que quando a criança falava contrariando a norma culta ela deveria ser corrigida pelos pais ou professores, no entanto após ingressar no curso de letras cheguei a conclusão que se deve respeitar a oralidade de cada um (sendo que está é diferenciada de acordo com diversos fatores) e interagir com a criança repassando a ela que o que existe são determinadas situações nas quais se deve usar a norma culta a qual deve ser aperfeiçoada na escola. (4per:6res)*

*Sim, aprendi a respeitar nossa língua principalmente a coloquial. Num país tão grande é mesquinho pensarmos em regras gramaticais impostas, pois o ser humano é criativo e apto para mudanças inovadoras. (4per:12res)*

*Sim. Além de nos mostrar a complexidade das línguas, o curso desfaz a nossa noção que possuímos de gramática desde os tempos em que ainda éramos estudantes do primeiro e segundo grau. (4per:22res)*

*O curso modificou totalmente a minha maneira de enxergar o estudo de línguas tanto a materna como a estrangeira. Primeiramente achava que estudaria as regras gramaticais e que a gramática normativa seria ‘minha bíblia’. Desconhecia que existia outras ciências relacionadas à linguagem, como a lingüística por exemplo. (4per:47res)*

*Nota-se que os brasileiros em sua maioria, apresentam uma idéia equivocada em relação à língua portuguesa. Vivemos em um “mimetismo de sociedade”, há enraizado em nossa cultura uma variedade de mitos e preconceitos lingüísticos. Dessa forma, com certeza o curso de Letras modificou minha forma de ver a linguagem, antes participava do senso comum em relação a língua (restringia-a apenas a gramática) e conseqüentemente vários mitos e preconceitos lingüísticos foram desmistificados, um texto excelente que fala sobre o assunto é: *Preconceito Lingüístico do Marcos Bagno.* (4per:63res)*

*O curso muda a percepção que se tem da língua e seu ensino. A língua antes do curso era identificado como sinônimo de gramática normativa. Depois do curso, compreende-se que a língua é um sistema dinâmico e abrange diferentes modos de falar que são as variantes. A*



gramática normativa então, passou a ser apenas uma das fontes que a língua pode apresentar e não como sendo “a língua” em sua inteireza. O curso contribui para a sensibilização para os vários falares existentes de modo que a Lingüística, a ciência da Linguagem, ensina que não existe certo e errado em língua, mas variantes usadas por falantes conforme seu grupo social. Com relação ao seu ensino, o curso mostra que a língua por ser complexa deve ser ensinada por profissionais competentes e preparados dos pontos de vista científico e metodológico.

**(5per:2res)**

Sim. Aprendi a ver a língua como forma de interação entre as pessoas e que variantes lingüísticas existem e devem ser respeitadas. Pude enxergar que não há uma língua “correta”, ou “superior” que as outras. **(5per:8res)**

Um ponto muito positivo no curso de Letras é as modificações que ele faz com relação à forma de ver a lingua(gem) e o ensino de línguas. Passei a concebê-las sob outra perspectiva, passei a perceber o quão mais importante é a comunicação em detrimento de regras gramaticais que pouco ou nada servem para o uso dos falantes, que na maioria das vezes são conhecedores da língua materna sem, necessariamente, serem conhecedores das normas que a gramática impôs a essa mesma língua. Além disso, estas mudanças são fundamentais para nós que seremos (ou somos) futuros professores de línguas, pois às trataremos como inclusivas no processo ensino/aprendizagem, contextualizando-as de acordo com as necessidades dos alunos.

**(5per:16res)**

O curso de Letras mudou a minha forma de ver a linguagem. Antes de cursá-lo, pensava que a linguagem formal fosse a única forma correta de uso da língua. No curso aprendi que tanto a linguagem formal quanto a informal são variantes da língua. **(5per:20res)**

Sim, o curso mudou meu pensamento em relação ao ensino de línguas, pois, antes de eu entrar para o curso eu achava que a língua materna era só o que a gramática diz, que o certo era o que a gramática ditava. **(6per:1res)**

O curso deu-me condições para analisar a linguagem/fala de uma forma menos pré-conceituosa, e aguçou-me a vontade de conhecer uma língua estrangeira que não seja o inglês.

**(6per:6res)**

Sim, agora compreendo que não há formas erradas de se falar e que não há ninguém de quem deva ter vergonha de se comunicar por não saber o código. **(6per:15res)**

*Sim. O curso de Letras permitiu que eu deixasse de ver a Língua Portuguesa como um veredicto: "isto é certo; isto é errado". (6per:21res)*

*Sim, com certeza. Em primeiro lugar, achei que se aprendia uma língua estrangeira, fato que não ocorre. Também com relação à língua materna, pensei que se estudasse muita gramática, (essa parte poderia ser relacionada nas sugestões da pergunta anterior), mas, ver que existem outras formas de ver o estudo da gramática é muito bom, eu mesmo não conhecia essas formas do ensino de língua. (7per:1res)*

*Com certeza. Muita coisa mudou. Um exemplo: Aquela velha questão do que se considerar erro. Muitos professores inibem o aluno, criticando-o a todo momento e corrigindo-o. Sabemos que dá para se trabalhar essa noção de certo/errado com adequado/inadequado. A linguagem coloquial também deve ser considerada e valorizada no contexto escolar. (7per:5res)*

*Com certeza antes de fazer o curso de Letras a minha visão com relação ao ensino da língua era única e restrita ligada a gramática. Hoje consigo dar minhas aulas sem necessariamente ligar teoria gramatical. (8 per:2res)*

*Com certeza o curso fez com que eu visse de forma diferente a linguagem de forma geral. Entender as variações lingüísticas dentro do meu país. (8 per:9res)*

*Sim. Antes de iniciar o curso eu achava que sairia "pHD" em gramática e percebi que não foi assim, o que aprofundou meu interesse pelo curso. Quanto ao ensino de língua estrangeira, acho que ainda existem muitas teorias, mas nada de muito satisfatório, que faça com que um simples curso particular proporcione um alto grau de proficiência. Acho que o que pode haver é uma instrumentalização, mas a proficiência só pode ser atingida após um contato maciço de imersão, em uma situação onde só seja possível a comunicação em língua estrangeira. (8per:14res)*

Como se pode perceber, nos textos dos sujeitos da pesquisa, independentemente do período cursado, o contraste entre o 'antes/depois' do curso de Letras é marcado pelo

questionamento do papel e lugar da gramática normativa em relação à língua<sup>46</sup>. Em outras palavras, antes se acreditava *que a língua materna era só o que a gramática diz, que o certo era o que a gramática ditava*<sup>47</sup>; *que a linguagem era repleta de normas e regras imutáveis*<sup>48</sup>; *que a linguagem tinha uma forma única e certa e que essa seria culta*<sup>49</sup>; *que estudaria as regras gramaticais e que a gramática normativa seria ‘minha bíblia*<sup>50</sup>; ou que se sairia “*phD*” em gramática<sup>51</sup>. Agora, *a Lingüística, a ciência da Linguagem, ensina que não existe certo e errado em língua, mas variantes usadas por falantes conforme seu grupo social*<sup>52</sup>. Dessa forma, *vários mitos e preconceitos lingüísticos foram desmistificados*<sup>53</sup> e *as expressões verbais que antes eu considerava erradas estão sendo pouco a pouco reavaliadas*<sup>54</sup>, agora se deve respeitar a oralidade de cada um<sup>55</sup> e entender as variações lingüísticas dentro do meu país<sup>56</sup>.

Esse discurso, muito recorrente nas respostas dos sujeitos-professores-de-língua(s)-em-formação, em relação à língua materna, de que o curso lhes trouxe a visão de que não se deve considerar o uso da língua em termos de certo e errado, e sim em termos de adequação ou não a um determinado contexto, é respaldado por teorias lingüísticas, especialmente a sociolingüística.

Observa-se que, no dizer do sujeito, a GN (ou a gramática tradicional – GT) aparece como sinônimo de língua culta, padrão (na maioria das vezes escrita) e se trata de uma língua

---

<sup>46</sup> Não estamos afirmando que não tenham ocorrido outras respostas. Mas essa foi, certamente, a mais recorrente, nos discursos analisados.

<sup>47</sup> Recorte 6per: 1res.

<sup>48</sup> Recorte 2per: 3res.

<sup>49</sup> Recorte 2per: 14res.

<sup>50</sup> Recorte 4per: 47res.

<sup>51</sup> Recorte 8per: 14res.

<sup>52</sup> Recorte 5per: 2res.

<sup>53</sup> Recorte 4per: 63res.

<sup>54</sup> Recorte 2per: 10res.

<sup>55</sup> Recorte 4per: 6res.

<sup>56</sup> Recorte 8per: 9res.

cerceada por regras rígidas<sup>57</sup>. Trata-se de um conjunto de normas que ditam o comportamento lingüístico dos falantes. É o critério para se definir o ‘bom uso’ da língua.

Assim, com base na leitura dos questionários, achamos pertinente analisar justamente esse jogo – de confronto, conflito – entre o saber constitutivo do sujeito, apropriado antes de seu ingresso no curso de Letras, e o “novo” saber, que lhe fora apresentado durante o curso. Procuramos apontar o embate entre vozes que, sustentadas por diferentes regiões interdiscursivas, constituem a cadeia horizontal do dizer.

Todavia, o que questionamos nesse trabalho é justamente a rigidez desse limite. A nova formação discursiva em que esses sujeitos se encontram os leva a construir certos sentidos, a fazer (ou não) certas afirmações. Mas seria a “tomada de consciência” suficiente para deixar de lado o conhecimento adquirido antes do curso e por fim à “*síndrome de gramática normativa*”?

Nosso gesto de leitura foi, portanto, conduzido pelo confronto de posições discursivas distintas no dizer dos sujeitos. Destacamos as marcas lingüísticas que, a nosso ver, apontam o confronto de diferentes discursos, que, por sua vez, situam os enunciadores em determinados lugares do jogo do saber/poder. Nosso intuito é o de questionar a aparente estabilidade de lugares, de sentidos, de identificações.

Portanto, analisamos como se articulam, no intradiscurso, duas vozes principais: a voz do **sujeito-usuário-da-língua** e a voz do **sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação**. Especifiquemos melhor cada uma delas.

---

<sup>57</sup> Na verdade, como se poderá observar, o sujeito constrói a imagem de que a única variedade lingüística regida por regras é a do dialeto padrão, que, por sua vez, se restringiria à escrita.

### 3.3. Sujeito-usuário-da língua x Sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação

Denominamos posição-sujeito-usuário-da-língua ao lugar discursivo do sujeito que não se especializou nesse saber “legitimado” sobre a língua – atualmente, representado pela “ciência” da linguagem. Trata-se do sujeito que não cursou Letras ou não fez algum curso de especialização na área de Lingüística, Lingüística Aplicada ou áreas afins.

O usuário da língua seria, no sentido estrito do termo, aquele que a usa. Entretanto, entendemos que o sujeito não se apropria da língua, como se esta fosse um mero instrumento. Ao contrário, ele é tomado, apropriado, constituído (ironicamente, muito mais “usado”) pela linguagem. Assim, confessamos que o termo ‘usuário’, apesar de trazer-nos certo incômodo devido às suas implicações teóricas, já que reflete uma concepção de linguagem que compreende a língua como instrumento de comunicação, foi adotado por justamente contrastar com a segunda posição discursiva que elencamos (a do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação).

Denominamos posição-sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação a esse novo lugar de saber/poder ocupado pelo sujeito-aluno. De fato, trata-se de um sujeito que será continuamente exposto a discursos sobre a linguagem e seu ensino, visto que está em um curso de Licenciatura.

A voz do professor-em-formação leva ao questionamento da posição discursiva do sujeito-usuário-da-língua. Desse modo, o primeiro não pode mais assumir, incondicionalmente, sem ressalvas, os pressupostos que sustenta(va)m a posição desse último.

Nesse sentido, analisamos as respostas às perguntas **O que é saber bem português?; Você considera que sabe bem português?; Você acha que seria interessante se fosse incluída, no curso de Letras, a disciplina “Gramática Normativa”? Justifique a sua resposta; Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?;** e as produções escritas sobre o tema **Afinal, para que aula de português para quem já fala português?**, na perspectiva de

destecer os fios que costuram essas duas vozes. Interessa-nos investigar a presença da heterogeneidade, da polifonia no discurso dos sujeitos. Não se trata de analisar o conteúdo de suas respostas ou de estabelecer, para elas, um juízo de verdade ou de valor, mas de compreender o seu funcionamento discursivo, como significam. Enfim, como se remetem a outros dizeres que lhes propiciam a possibilidade de determinados sentidos.

### **3.4. Destecendo os fios discursivos**

#### **3.4.1. Sobre a pergunta “O que é saber bem português?”**

Conforme explicamos, tanto a pergunta **O que é saber bem português?** quanto as demais analisadas nesse trabalho se referem a um saber sobre a língua, isto é, pode-se afirmar que elas colocam o sujeito na posição discursiva de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação. É evidente que um falante comum (que não esteja diretamente envolvido com reflexões acerca do uso/ensino da língua) tenha concepções acerca do que significa saber bem a sua língua. Mas, nesse caso, entendemos que ele responde de uma posição discursiva diferente da dos nossos sujeitos de pesquisa.

Nesse sentido, cremos que o peso maior da posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação reside nos outros aspectos das condições de produção das respostas. Referimo-nos ao fato de a pergunta ter sido aplicada por uma professora, dentro de uma instituição de ensino, o que inevitavelmente leva à emergência de uma série de formações imaginárias.

Acreditamos que a pergunta “O que é saber bem português?”, ao solicitar uma definição em relação à língua materna, caminha na direção de fechar os sentidos, de conter a polissemia

constitutiva da linguagem – o que é característica das definições<sup>58</sup>. Contudo entendemos que esse fato torna mais interessante o nosso trabalho justamente por nos permitir entrever os sentidos que vêm à tona, que emergem no fio do dizer, enquanto outros são silenciados.

Em nosso gesto de leitura, destacamos três tipos de marcas lingüísticas que, a nosso ver, apontam para o embate dessas duas principais posições-sujeito, no discurso de nossos sujeitos de pesquisa, acerca do que é saber bem português. A saber: 1. **marcas lingüísticas que expressam contraposição**; 2. **marcas lingüísticas que expressam quantificação**; e 3. **expressões como: saber/ compreender/ entender/ analisar a língua**.

#### 1. Marcas lingüísticas que expressam **contraposição**

Em vários momentos, o sujeito traz à tona uma voz que, na cadeia horizontal de seu dizer, aparentemente é negada ou descartada. Essa voz – a do saber anterior –, já consolidada, é marcada no discurso do sujeito, apontando a contraposição entre o saber do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação e o saber do sujeito-usuário-da-língua.

Nota-se, nas respostas, o uso de orações com valor adversativo, concessivo e o uso do advérbio de negação (“não”), freqüentemente associado a um outro advérbio, em construções do tipo: **não é apenas; não é simplesmente; não é necessariamente saber regras gramaticais, mas também...** que possuem valor aditivo.

Assim, entendemos que o saber anterior é relativizado em seu *status*, mas nunca de fato eliminado ou apagado. Em outras palavras, saber bem português ainda significa saber bem

---

<sup>58</sup> O maior exemplo dessa tentativa de fechamento dos sentidos seria o dicionário.

gramática normativa, ter “domínio” de regras e normas lingüísticas; todavia, significa também algo “além” disso.

Vejamos.

*Na minha opinião, saber bem o Português, e estar consciente de tudo o que envolve a língua, suas regras gramaticais, capacidade de interpretação, etc. No entanto, este saber bem o Português não se restringe apenas às regras gramaticais, pois deve-se ter também uma visão crítica a respeito do mundo, pois o bom conhecedor do Português consegue ir além do que está escrito ou seja, esta pessoa tem suporte o suficiente para conseguir interpretar além do que está escrito. (2per:12res)*

*Para saber bem o Português não basta ser especialista em gramática. Porque a língua é muito mais do que isso. Deve, sobretudo, saber interpretar a sociedade, pois é esta que utiliza a língua como forma de comunicação. (2per:15res)*

*É saber se comunicar. Ser capaz de formular frases gramaticais mesmo que não atenda a norma culta. Todos nativos falam bem sua língua. (4per:6res)*

*Saber português é sermos conscientes da importância de nossa língua materna, pois creio que se somos brasileiros, falantes da língua, sabemos bem português, pois, a gramática da língua nós já a temos, o que podemos fazer é tentarmos conhecer as variantes lingüísticas da língua para então fazermos nossas adequações contextuais, ao passo que somos capazes de nos comunicar, então aquele que se comunica sabe bem português, ainda que não saiba utilizar todas as colocações da norma culta. (4per:13res)*

*É conhece-la e produzi-la tanto na forma oral quanto escrita , não sendo necessário o completo domínio da Gramática Normativa. (4per:18res)*

*Resumidamente, sob minha ótica, saber bem português quer dizer ser proficiente num ato de comunicação que utiliza da língua portuguesa como instrumento e não simplesmente conhecer todas as regras de uma única variação lingüística (no caso, a “cultura”). Haja visto a grande variedade de variações lingüísticas que pode haver numa língua, a saber, no português: dialetos do sul, do norte e nordeste, mineiro, caipira etc. (4per:34res)*



Saber bem Português, em minha opinião, é saber se expressar, tanto oralmente como graficamente, em diversas situações comunicativas. Isso não quer dizer ter necessariamente domínio sobre a gramática normativa, mas sim conhecer os diversos mecanismos de comunicação na sua língua e adequá-los contextualmente. (4per:35res)

Acredito que não seja simplesmente conhecer as regras do Português, mas saber quando e como usá-las de forma correta. (4per:39res)

Saber bem Português, em minha opinião, é uma questão muito ampla. Saber bem Português não é simplesmente dominar a norma culta da língua e entender o porquê de cada regra em cada situação, é entender a mudança da língua e acompanhar as suas modificações de acordo com cada um, levando em consideração sua região, sua condição social e até mesmo o seu estado de espírito, é ensinar com amor e aprender com amor a sua língua. (4per:45res)

Na minha opinião, saber bem português é saber as diversas contradições gramaticais e estruturais da língua não se prendendo apenas à forma culta e escrita mas buscando conhecer os variados dialetos. (4per:46res)

Saber bem português é não apenas falar corretamente e sim entender o funcionamento da língua e seu uso em determinado contexto. (4per:52res)

Saber o português não é apenas falar ou escrever corretamente, mas principalmente conhecer todas as suas variações lingüísticas. (4per:57res)

Em meu ponto de vista, saber bem o Português não é somente saber a norma culta, mas também ter um conhecimento que nos faça compreender e sermos compreendidos. (4per:65res)

Essa pergunta daria uma dissertação enorme. Hoje penso que saber Português não é apenas ter o domínio da norma culta, é saber se expressar, falar de forma que seja entendido, compreendido. (5per:1res )

Saber Português implica, num sentido restrito, usar uma língua conforme suas regras de funcionamento. O usuário neste conceito só precisaria falar, ele não precisa saber escrever. O falante não precisa, também, obrigatoriamente usar a linguagem dita culta pela sociedade e nem precisa saber explicitar as leis subjacentes à construção das frases. Mas no sentido amplo saber Português significa além de saber falar, saber ler e escrever diferentes tipos de texto em diferentes linguagens (coloquial, literário e padrão). (5per:2res)

*Saber bem o português significa entender a língua em seus aspectos sociais e saber utilizá-la de forma adequada e conveniente; ou seja, não é ter uma gramática decorada na ponta da língua, isto não é o essencial. (5per:15res)*

*Saber bem Português, para mim, é saber utilizá-lo no momento certo. Por exemplo, se lhe é requisitado uma redação em Língua Portuguesa, o escritor deve estar consciente de que terá que utilizar-se de uma linguagem formal, respeitando, dessa forma, as regras gramaticais que regem a nossa língua materna. Em situações de língua oral, deve-se ter muito cuidado, pois em situações que se exija uma linguagem mais formalizada, como em palestras, cursos, o indivíduo deve ter consciência que senão o fizer assim, poderá ser ridicularizado, porém, a língua oral em seu uso diário deve ser espontânea, principalmente, para não constranger aquelas pessoas que possuem um grau de estudo inferior ao seu. Saber bem Português para mim não é necessariamente escrever e falar corretamente e sim usar o seu conhecimento em torno da língua em lugares e situações apropriadas. (6per:13res)*

*Saber bem Português não é apenas saber as regras gramaticais da nossa língua. É principalmente saber interagir em diferentes contextos. (7per:7res)*

Recortamos aqui, para melhor visualizarmos, os trechos em que são recorrentes as construções com expressões lingüísticas que marcam a idéia de contraposição entre saber bem português x saber gramática normativa. Esta, aliás, sempre associada à língua culta e escrita.

- *não se restringe apenas às regras gramaticais. (2per:12res)*
- *não basta ser especialista em gramática. (2per:15res)*
- *ser capaz de formular frases gramaticais mesmo que não atenda a norma culta. (4per:6res)*
- *aquele que se comunica sabe bem português, ainda que não saiba utilizar todas as colocações da norma culta. (4per:13res)*
- *não sendo necessário o completo domínio da Gramática Normativa. (4per:18res)*

- *não simplesmente conhecer todas as regras de uma única variação lingüística (no caso, a “cultura”). (4per:34res)*
- *não quer dizer ter necessariamente domínio sobre a gramática normativa. (4per:35res)*
- *não seja simplesmente conhecer as regras do Português. (4per:39res)*
- *não é simplesmente dominar a norma culta da língua. (4per:45res)*
- *não se prendendo apenas à forma culta e escrita. (4per:46res)*
- *não apenas falar corretamente. (4per:52res)*
- *não é apenas falar ou escrever corretamente. (4per:57res)*
- *não é somente saber a norma culta. (4per:65res)*
- *não é apenas ter o domínio da norma culta. (5per:1res )*
- *O falante não precisa, também, obrigatoriamente usar a linguagem dita culta pela sociedade. (5per:2res)*
- *não é ter uma gramática decorada na ponta da língua, isto não é o essencial. (5per:15res)*
- *não é necessariamente escrever e falar corretamente. (6per:13res)*
- *não é apenas saber as regras gramaticais da nossa língua. (7per:7res)*

Na posição de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação não se pode assumir o discurso de que saber bem português seja simplesmente saber gramática normativa. O sujeito é, pois, constrangido a dizer algo mais, a relativizar o lugar desta, a apontar um outro caminho ao seu interlocutor.

Compreendemos que as palavras fazem parte de redes de memória e que os textos se constituem de cadeias de significações, que, por sua vez, apontam para certos sentidos (cristalizados, institucionalizados). Concordamos com Derrida (1991, p. 78) quando afirma que “forças de associação unem, a distância, com uma força e segundo vias diversas, as palavras “efetivamente presentes” num discurso com todas as outras palavras do sistema lexical, quer elas apareçam ou não como “palavras”, ou seja, como unidades verbais relativas num tal discurso”.

Dessa forma, ao dizer que saber bem Português “não é somente, necessariamente, apenas... saber gramática normativa”, o sujeito traz à tona os sentidos que se emaranham a essas palavras. A voz que justamente afirma ser a gramática necessária, inevitável, indispensável, única, aquela que basta, que é suficiente e satisfaz.

Além das marcas lingüísticas que elencamos acima, percebemos que o discurso da adequação lingüística a um determinado contexto, aliado à idéia de língua como instrumento de comunicação, aparece também como uma forma de relativizar o “peso” da gramática normativa.

Assim, se não (mais) se pode saber todas as regras da gramática normativa, é preciso agora *tentarmos conhecer as variantes lingüísticas da língua para então fazermos nossas adequações contextuais*<sup>59</sup>, *conhecer os diversos mecanismos de comunicação na (sua) língua e adequá-los contextualmente*<sup>60</sup>, *entender o funcionamento da língua e seu uso em determinado contexto*<sup>61</sup>, *ter um conhecimento que nos faça compreender e sermos compreendidos*<sup>62</sup>, *saber se expressar, falar de forma que seja entendido, compreendido*<sup>63</sup>, *entender a língua em seus aspectos sociais e saber utilizá-la de forma adequada e conveniente*<sup>64</sup>, *usar o seu conhecimento*

---

<sup>59</sup> Recorte 4per:13res.

<sup>60</sup> Recorte 4per:35res.

<sup>61</sup> Recorte 4per:52res.

<sup>62</sup> Recorte 4per:65res.

<sup>63</sup> Recorte 5per:1res.

<sup>64</sup> Recorte 5per:15res.

*em torno da língua em lugares e situações apropriadas<sup>65</sup>, enfim, saber interagir em diferentes contextos<sup>66</sup>.*

Contudo, um dos questionamentos que levantamos – e que cremos que se tornará mais claro ao longo das análises – é se de fato há um deslocamento nas concepções de correto/incorreto, em termos de língua, ou apenas a apropriação de uma terminologia técnica.

O recorte 6per:13res, por exemplo, nos aponta um caminho para essa questão. Acharmos muito curioso o fato de que a “permissão” ao outro para que não utilize as regras da gramática normativa na língua oral venha acompanhada da advertência de que *deve-se ter muito cuidado, pois em situações que se exija uma linguagem mais formalizada, como em palestras, cursos, o indivíduo deve ter consciência que senão o fizer assim, poderá ser ridicularizado, porém, a língua oral em seu uso diário deve ser espontânea, principalmente, para não constranger aquelas pessoas que possuem um grau de estudo inferior ao seu<sup>67</sup>.*

Ao mesmo tempo em que se concede uma “licença” (para se desviar das regras e assim se adequar aos diversos contextos comunicativos), nota-se uma espécie de controle da língua, o desejo mesmo da completude, da totalidade representada pela língua formal, o que cremos ser um sentido que perpassa o discurso dos sujeitos como um todo, já que a gramática seria o lugar (ainda que relativizado) do necessário, do indispensável, do essencial.

---

<sup>65</sup> Recorte 6per:13res.

<sup>66</sup> Recorte 7per:7res.

<sup>67</sup> Recorte 6per:13res.

### 1.1. “Ninguém sabe português”

Uma formulação que nos inquietou foi a expressa pelo enunciado “ninguém sabe bem português”, em que a idéia de contraposição parece atingir o ápice, já que o sujeito nega a própria questão que lhe é colocada. Entretanto, aqui também podemos ver o embate das vozes entre as diferentes posições-sujeito.

*Saber bem Português não existe. Se você sabe muita gramática verá que não é o bastante, pois até mesmo as gramáticas se equivocam. Se você não sabe a gramática normativa, não sabe então nada de português (segundo os intelectuais brasileiros). Então cheguei a uma conclusão interessante: ninguém sabe bem português. (4per:19res)*

Nessa resposta do quarto período, vê-se que, na voz do sujeito enunciativo, projeta-se uma voz que declara que ainda que se saiba *muita gramática* isso *não é o bastante*, pois *até mesmo as gramáticas se equivocam*. A expressão *até mesmo* aponta para o lugar de autoridade conferido à gramática, mas que é questionado pela nova formação discursiva do sujeito, daí a necessidade da ressalva em *(segundo os intelectuais brasileiros)*, como se a voz de tais intelectuais não fosse também a voz do sujeito discursivo.

Em outras palavras, sabe-se agora que *até mesmo* as gramáticas apresentam contradições, assim saber *muita gramática* já não é suficiente – como era de se esperar. Por outro lado, não saber gramática continua sendo equivalente a não saber *então nada de português*. Dessa forma, conclui-se que *ninguém sabe bem português*. Acreditamos que essa conclusão, longe de esvaziar a significação da pergunta como se esta não tivesse sentido, já que *saber bem português não existe*, aponta o contrário. E isso se deve ao fato de que o sujeito assume o lugar de quem *pode*

declarar que não pode definir o que é saber bem português, mas *pode* avaliar o que não é. O sujeito se significa pela sua posição de saber-poder.

Vejamos outro exemplo.

*Não sei se existe alguém que conheça bem português, pois quando se fala assim, a idéia que vem imediatamente na cabeça é “saber bem gramática”. A maioria das pessoas acredita que saber bem português é ter domínio completo da norma culta e falar “corretamente” o português. Se for isso ninguém sabe. Mas no meu ponto de vista, saber bem português, é saber se comunicar, se fazendo entender ao outro, levando em consideração os dialetos, os idioletos, os regionalismos e tudo mais, sempre em busca de conhecer as riquezas que a Língua Portuguesa oferece. (5per:5res)*

Mais ou menos na mesma linha de argumentação, notamos, no discurso desse sujeito de quinto período, duas imagens de “conhecedores de português”. A primeira é representada pela *maioria das pessoas* e é marcada pelas concepções tradicionais de língua. A segunda imagem refere-se a um lugar preenchido não apenas pelo próprio sujeito (*no meu ponto de vista*), mas também pela minoria das pessoas, o que nos remete ao lugar discursivo do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação – já que a maior parte das pessoas são leigas<sup>68</sup> no que se refere ao conhecimento da língua.

Nesse “outro” lugar – o lugar da minoria – o sujeito pode entender que a língua é comunicação; é constituída de dialetos, idioletos e regionalismos; e que só se pode falar corretamente – ou erroneamente – entre aspas.

Todavia, se, à primeira vista, parece haver dois lugares distintos e demarcados, um olhar mais cuidadoso pode nos levar a problematizar essa idéia. O sujeito nega estar nesse lugar em que

---

<sup>68</sup> Vale ressaltar que utilizamos o adjetivo ‘leigas’ no sentido de que tais pessoas não possuem formação acadêmica específica na área dos estudos da linguagem.

a maioria está, entretanto não pode negar que, ao pensar sobre o saber bem português, a *idéia que vem imediatamente na cabeça é “saber bem gramática”*. O sujeito é atravessado pelo discurso que recusa. O saber “primeiro” está sempre lá e, sem muito esforço (talvez sem esforço nenhum), vem à tona.

De fato, o sujeito declara não saber se existe alguém que saiba bem o português. Mas, qual a razão dessa proposição? Como ele mesmo afirma, essa concepção se deve à impossibilidade de dominar, por completo, a norma culta (*ser for isso ninguém sabe*). Nesse sentido, observamos que o dizer do aluno parece atravessado pelo imaginário do português como língua difícil. Não se descarta aqui a possibilidade de que alguém venha a dominar a língua culta e saber bem o português – na verdade, não se sabe se existe alguém que saiba.

Há, dessa forma, uma reformulação no dizer do sujeito que o leva a considerar a importância da comunicação. Todavia, é preciso, nessa outra concepção, saber *tudo mais* – a idéia de uma totalidade no conhecimento da língua permanece, embora com vestes novas – e quem, agora, poderá sabê-lo?

Prossigamos ao terceiro exemplo.

*Depois do que foi passado no curso, não acredito que saberei o Português correto, ou melhor dizendo, não saberei dizer o que é o Português correto. (4per:32res)*

Por fim, nesse recorte, um pouco diferente dos dois anteriores, é relevante observar que o sujeito, primeiramente, declara que não acredita que saberá *o Português correto*, (muito provavelmente porque essa noção foi relativizada durante o curso), para, logo em seguida, reformular seu enunciado: *ou melhor dizendo, não saberei dizer o que é o Português correto*.



Todavia, a pergunta não solicita ao sujeito para que discorra sobre o que é o português correto, mas sobre o que é saber bem o português. Há, pois, uma sobreposição de dizeres, sendo que um dizer é tomado pelo outro.

Entendemos que isso não ocorre de forma aleatória, por um simples descuido ou desatenção do sujeito, mas se relaciona aos sentidos emergentes nas respostas dos outros sujeitos – o de que saber bem a língua é falar corretamente, seguir “perfeitamente” as regras gramaticais. Ainda que não esteja materialmente formulado na cadeia lingüística horizontal (intradiscurso), cremos que esse sentido ali se faz presente verticalmente, isto é, como memória interdiscursiva.

Passemos agora à análise da segunda marca lingüística.

## 2. Marcas lingüísticas que expressam **quantificação**

Destacamos aqui os recortes com marcas lingüísticas que apresentaram expressões de quantificação, isto é, expressões que, de certa forma, apontam para uma certa mensuração do conhecimento, para a crença em uma totalidade em termos de língua. Trata-se de formulações do tipo: “o máximo possível”, “pelo menos parcialmente”, “tudo”, “dominar/domínio”, “correto/corretamente”, “totalmente”, “completa”.

Vejamos, primeiramente, dois recortes em que os sujeitos assumem, sem ressalvas, a posição de sujeito-usuário-da-língua, silenciando, portanto, a voz do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação.

*No meu ponto de vista saber o Português é dominar as normas/regras da gramática e dominar a linguagem padrão. (4per:8res)*

*Sem dúvidas é ter o domínio das normas gramaticais. (6per:6res)*

O discurso da necessidade de domínio da língua perpassa o dizer dos sujeitos de nossa pesquisa. Uma das acepções do verbo ‘dominar’ no dicionário Houaiss (2007) é “ter controle sobre (algo) em função do conhecimento” e o exemplo que se dá é justamente “dominar vários idiomas”. É interessante notar que, etimologicamente, dominar vem do latim *domināre* e significa “ser senhor, dominar, mandar”. O sujeito é, de fato, tomado por esse desejo de se apoderar da língua. O domínio desta parece envolver o alcance de uma totalidade, representada pela gramática normativa. Dominar a língua seria ter o conhecimento de todas as regras, não cometer nenhum desvio, enfim, não pecar contra a GN.

Creemos que, nesses recortes, o embate das posições discursivas se dê justamente no apagamento da voz do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação. Entendemos que os sujeitos falam dessa posição devido às condições de produção de seu discurso, independentemente de sua escolha pessoal. Assim, consideramos que os sentidos próprios a essa formação discursiva estejam presentes em seu dizer – materialmente ou não – já que o silêncio também significa.

Ao afirmar, por exemplo, que saber bem português é *sem dúvidas* dominar normas gramaticais, o sujeito confronta a voz da posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação que problematiza tal enunciado. Na verdade, ele se “defende”, se justifica, enfim, nega que haja dúvidas precisamente por saber que, da formação discursiva da qual enuncia, estas existem.

Também consideramos como expressão de quantificação o emprego do adjetivo ‘correto’ e de seu advérbio correspondente. Conforme o dicionário Houaiss (2007), correto é o “que apresenta exatidão; que corresponde (a certo padrão, norma etc.); que não apresenta falha; perfeito”, e perfeito se define por aquilo “que se caracteriza por ser completo; cabal, rematado, total”. É justamente por essa idéia de totalidade que acreditamos ser pertinente elencar tais expressões com as demais aqui expostas.

Vejamos alguns exemplos.

*Saber a Gramática Normativa e aplicá-la corretamente no nosso dia a dia. (2per:8res)*

*Saber bem Português é ter o domínio correto de como falar e escrever palavras, frases e textos. (4per:49res)*

*É saber ler, interpretar, se expressar e falar corretamente. (7per:4res)*

Uma primeira leitura dos recortes parece sugerir um possível deslocamento – talvez seria mais apropriado dizer relativização – da noção de correto, uma vez que esta é introduzida juntamente com a concepção de língua em uso. Assim, saber bem português seria sim ter o domínio correto gramática normativa, mas seria também aplicar a GN *corretamente no nosso dia a dia*<sup>69</sup>, *ter o domínio correto de como falar e escrever palavras, frases e textos*<sup>70</sup>, *saber ler, interpretar, se expressar e falar corretamente*<sup>71</sup>.

Desse modo, não seria suficiente o conhecimento de normas gramaticais estanques, antes seria necessário colocar essas normas em prática, seja no uso cotidiano da linguagem, seja na leitura e interpretação de textos, o que nos remete ao discurso da língua enquanto instrumento de comunicação.

Observe-se, mais especificamente, o embate de vozes em 2per:8res (*Saber a Gramática Normativa e aplicá-la corretamente no nosso dia a dia*), marcado pela expressão *dia a dia*, apontando para o dizer da nova formação discursiva que postula a necessidade de contextualização/adequação lingüística. Ou seja, já não se pode simplesmente dizer que saber bem português é saber (*corretamente*) por saber, o que seria consolidar a idéia de memorização

---

<sup>69</sup> Recorte 2per:8res.

<sup>70</sup> Recorte 4per:49res.

<sup>71</sup> Recorte 7per:4res.

mecânica das regras gramaticais. Agora se entende que esse conhecimento deve ser útil, relevante e condizente com o *dia a dia* dos falantes.

A crença na totalidade da língua (o desejo de alcançar o domínio, a plena correção) é também marcada nos vocábulos “tudo/todo(a)”, os quais são relativizados pelo discurso da existência das variedades lingüísticas; da necessidade de estudo e esforço; e por meio do uso de expressões do tipo “pelo menos parcialmente” e “o máximo possível”.

Vejamos.

*É muito delicado dizer o que é saber bem Português. Nunca tomaremos conhecimento de tudo, pois, sempre haverá algo a ser acrescentado. (1per:15res)*

*Saber bem o Português, é falar de forma correta, saber escrever bons textos, textos escritos de forma crítica, com bom conteúdo, boa coerência e com regras de acordo com a gramática, pelo menos parcialmente certo de acordo com o padrão da língua. (1per:27res)*

*É saber escrever corretamente o máximo possível, saber falar, com todo os regionalismo, e acima de tudo, é saber respeitar e não criticar as pessoas que não sabem. (1per:81res)*

*Creio que saber bem Português, é dominar a língua culta e coloquial. É claro que não temos a ilusão de que vamos dominar tudo que nossa língua tem a nos oferecer, não vamos saber todas as regras e exceções, mas ao menos o máximo que dermos conta ou que nosso interesse exigir. (2per:1res)*

*Na minha opinião, acredito que ninguém sabe totalmente o português, alguns têm maior domínio e conhecimento do que os demais. Mas, esse maior domínio “esse saber bem Português” somente pode ser adquirido com muita leitura, escrita, estudos e claro como já dito acima algumas pessoas apresenta maior facilidade para o Português. E esse saber está intimamente ligado à questão econômica e social o qual o individuo está inserido, evidentemente que há as exceções de pessoas “ricas” que não tem esse saber. Mas, geralmente estas pessoas tem um maior domínio relacionado as pessoas de baixa renda. (4per:15res)*

*Eu creio que saber bem Português é dominar todas as variedades lingüísticas de nossa língua, tanto a escrita quanto a oral, nas diversas situações de uso. (4per:16res)*

*Saber bem a língua portuguesa é, sobretudo, conhecer bem sua estrutura interna e externa, e portanto, ter uma capacidade comunicativa completa, ou seja, estar apta a todos os tipos de comunicação (informal, formal) e estar apta exclusivamente, para a relação com os outros, já que a língua se concretiza no social. (4per:60res)*

*Saber bem o Português é conhecer bem a língua, saber empregá-la adequadamente, conhecer todos os seus recursos, usá-la fluentemente tanto na escrita quanto na oralidade. (8per:4res)*

*Saber empregar corretamente o português, quando usar a norma culta e quando é possível usar a linguagem coloquial. (8per:5res)*

O discurso dos sujeitos constrói um limite para o conhecimento justamente porque não mais se pode dizer que há a possibilidade de se “dominar todas as regras”, dada não apenas a complexidade destas, mas o fato de que não são fechadas (há sempre as exceções...) e de que há muitas situações de uso da língua.

Como se observa em 8per:5res, a linguagem coloquial parece ser o lugar que anula a possibilidade de que a língua seja sempre usada corretamente. Afinal, ela seria o lugar do desvio, da distorção, da não precisão gramatical.

Entende-se agora que só se pode falar (ou escrever) “corretamente” dentro do limite da grande diversidade lingüística. Contudo, se não se pode abarcar a “totalidade” da gramática normativa, espera-se que se fale *com todo os regionalismo*<sup>72</sup>. Assim, saber português seria dar conta de tudo o que preconiza a gramática tradicional até o ponto da possibilidade estabelecida pelas teorias lingüísticas. Nota-se aqui o embate das vozes das diferentes posições-sujeito, já que a posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação imporia a impossibilidade de se assumir o discurso do “falar correto ou dominar a língua em absoluto”.

---

<sup>72</sup> Recorte 1per:81res.

Apesar de se afirmar que não se tem *a ilusão de que vamos dominar tudo que nossa língua tem a nos oferecer*<sup>73</sup>, reside ainda a crença – ou talvez o desejo – de que exista um ‘tudo’ da/na língua, o qual seria agora constituído não apenas de todas as regras e exceções da língua, mas também de todas as manifestações da diversidade lingüística.

Por fim, achamos pertinente analisar a resposta de um sujeito do segundo período, para quem *saber bem o Português em si é saber as regras e exceções da gramática normativa*.

**(2per:7res)**

Chamou-nos a atenção o uso da expressão *em si*, por crer que ela sugere tanto a idéia de completude e totalidade, quanto a idéia de legitimidade. Afinal, o que seria saber o português “fora de si”? Nesse sentido, para esse sujeito, dentre as várias definições, a que “de fato” expressaria uma predicação precisa seria o enunciado *saber as regras e exceções da gramática normativa*.

Portanto, as marcas lingüísticas da quantificação apontam, a nosso ver, para o desejo da completude do sujeito. Completude esta que se esbarra nos dizeres da nova formação discursiva que são apropriados pelo sujeito, sem contudo eliminar as imagens construídas pelo discurso anterior.

Prossigamos para a última marca lingüística elencada para essa pergunta.

### **3. Expressões como: saber/ compreender / entender / analisar a língua**

Em algumas respostas, observamos que os sujeitos de nossa pesquisa assumem, predominantemente, a perspectiva de **analistas/avaliadores da linguagem**, marcando-se pelo

---

<sup>73</sup> Recorte 2per: 1res.

uso de verbos como ‘conhecer’, ‘entender’, ‘explicar’, ‘compreender’, ‘(não) julgar’. Desse ponto de vista, sabe bem português aquele que conhece a norma culta; entende a existência da diversidade lingüística; e compreende que existem contextos adequados para se usar determinada modalidade da língua.

Vale ressaltar que a pergunta – “o que é saber bem português?” – já coloca o sujeito na posição de quem terá, de certa forma, de avaliar e analisar a linguagem, o “saber sobre”. Contudo, a nosso ver, há algo de mais específico aqui.

O sujeito analisa a língua sob o ponto de vista de um cientista: aquele que, segundo a imagem corrente e consolidada no imaginário social, contempla o seu objeto de estudo do lado de fora e tem a função de investigar os “fatos” com imparcialidade<sup>74</sup>. Por isso não lhe caberia tecer juízos de valor, dizendo se algo (no caso, a língua) é correto ou não. Ele deve apenas observar, analisar, compreender – e não julgar – uma suposta realidade. Assim sendo, ele ocuparia uma posição de neutralidade.

Vejamos.

*Creio que saber bem Português é ter capacidade de produzir frases faladas e escritas e textos da forma que prescreve a Gramática Normativa, e também ter capacidade de entendimento e compreensão dos que não são conhecedores dela. (1per:16res)*

*Saber bem Português é conhecer as diferenciações que existem em todo o Brasil sobre a Língua. O Brasil inteiro tem uma linguagem bem diversificada. Entender o porquê dessa diversificação e o que leva as pessoas a se comunicarem de determinada forma, é saber bem o Português. (1per:20res)*

*É saber usar o português a seu próprio favor em situações em que forem necessárias. É ter a habilidade de reconhecer quando deve usar a língua culta e quando deve usar a língua falada e, principalmente, compreender que nem todos tem acesso à língua culta e por isso não discriminar quem não teve acesso. (1per:28res)*

---

<sup>74</sup> Diferentemente para a AD, entende-se que não há independência sujeito-objeto.

*É buscar algo mais que a simples perspectiva do erro ou do acerto gramaticais, é analisar os porquês da utilização de certas expressões em detrimento de outras, é sobretudo respeitar os diversos falares e não julgar uma maneira convencional de expressão como errada ou desprovida de significação. (2per:10res)*

*Saber bem o português é saber se expressar de forma verbal e escrita corretamente de acordo com a norma culta padrão da Língua Portuguesa, compreender qualquer enunciado lingüístico e entender que diferenças lingüísticas existem e não agir preconceituosamente diante de algum desvio. (4per:2res)*

*A meu ver, saber bem Português é não ter preconceitos lingüísticos, reconhecendo que as pessoas têm o direito de falar do modo que falam. É saber que a língua apresenta variações, que existem diferentes modos de falar em diferentes contextos e que não há hierarquia entre os usos variados da língua. E sim a concepção de adequado e de inadequado. (4per:23res)*

*Saber bem Português, é conseguir compreender tanto a língua informal quanto a língua culta, utilizando-se para isso uma capacidade crítica desprendida de preconceito lingüístico. (4per:25res)*

*Saber bem Português é conhecer, além da norma culta, as outras possibilidades desta língua, como por exemplo: o regionalismo. Além disso, saber bem Português é saber adequar a língua a cada momento específico da fala, oral ou escrita. É saber quebrar preconceitos e ao mesmo tempo saber diferenciar as situações de uso. (4per:48res)*

*Saber bem português é compreender a variabilidade lingüística que existe em todo o Brasil e respeitar essas diferenças; além de ter uma opinião crítica sobre fatos estritamente textuais e presentes em situações de fala. (4per:63res)*

*É saber que em nossa língua existem diversos modos de dizeres e nós como falantes temos que respeita-los e saber adequar nosso linguajar de acordo com o lugar, a situação e as pessoas a quem irei direcionar a fala e/ou escrita. (6per:18res)*

*Saber bem Português é saber entender o porquê da fala do agricultor do interior do nordeste por exemplo sem recriminá-lo por não falar a língua culta por exemplo. (8per:3res)*



*“Saber bem Português” é compreender que a língua não é estática, mas viva, dinâmica; que não existe certo e errado se levarmos em conta os contextos de uso da língua; que o padrão culto não é superior ao coloquial, e que o primeiro é determinado politicamente pela classe dominante; que a criança chega à escola com um bom conhecimento lingüístico e que isso deve ser levado em conta no ensino da norma padrão. (8per:8res)*

Observa-se que a necessidade de conhecimento da gramática normativa aparece novamente relativizada, agora, todavia, pelo discurso de que saber bem português é *conhecer as diferenciações que existem em todo o Brasil sobre a Língua*<sup>75</sup>; e, principalmente, *compreender que nem todos tem acesso à língua culta e por isso não discriminar quem não teve acesso*<sup>76</sup>; *analisar os porquês da utilização de certas expressões em detrimento de outras, é sobretudo respeitar os diversos falares e não julgar uma maneira convencional de expressão como errada ou desprovida de significação*<sup>77</sup>; *entender que diferenças lingüísticas existem e não agir preconceituosamente diante de algum desvio*<sup>78</sup>; *é saber entender o porquê da fala do agricultor do interior do nordeste por exemplo sem recriminá-lo por não falar a língua culta por exemplo*<sup>79</sup>.

Entretanto, o embate de vozes permanece, já que saber bem português continua sendo (apesar de não ser apenas!) *ter capacidade de produzir frases faladas e escritas e textos da forma que prescreve a Gramática Normativa*<sup>80</sup>; *ter a habilidade de reconhecer quando deve usar a língua culta*<sup>81</sup>; *saber se expressar de forma verbal e escrita corretamente de acordo com a norma*

---

<sup>75</sup> Recorte 1per:20res.

<sup>76</sup> Recorte 1per:28res.

<sup>77</sup> Recorte 2per:10res.

<sup>78</sup> Recorte 4per:2res.

<sup>79</sup> Recorte 8per:3res.

<sup>80</sup> Recorte 1per:16res.

<sup>81</sup> Recorte 1per:28res.

*culta padrão da Língua Portuguesa*<sup>82</sup>; e *conhecer, além da norma culta, as outras possibilidades desta língua*<sup>83</sup>.

Vê-se que o discurso do preconceito lingüístico é muito recorrente, o que, a nosso ver, corrobora o que dissemos anteriormente sobre a construção, pelo sujeito, desse lugar de cientista da linguagem. O discurso do especialista se intensifica aqui e o sujeito assume o lugar de quem pode ver, pode entender, de quem pode julgar, mas que não o faz por ter conhecimento. Para o analista-cientista-professor, o *agricultor do interior do nordeste*<sup>84</sup> ou o falante que não domina a língua culta devem ser respeitados e valorizados, afinal eles produzem sentidos por meio da linguagem e, *tem o direito de falar do modo que falam*<sup>85</sup>. Todavia, constrói-se para eles um lugar de inferioridade no discurso, lugar que o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação não ocupa, uma vez que compreenderia a língua legítima.

O falar do outro não é, pois, legitimado, pois sua língua continua sendo vista como *desvio*<sup>86</sup>. Eles não sabem “bem” português, na verdade, são contemplados – entendidos, estudados, explicados – por aqueles que sabem, através de sua *opinião crítica sobre fatos estritamente textuais e presentes em situações de fala*<sup>87</sup> e *capacidade crítica desprendida de preconceito lingüístico*<sup>88</sup>. De qualquer forma, assim considerados ou não, eles estão fora do jogo.

Vale ressaltar que esse lugar de cientista/especialista da linguagem é também o lugar do sujeito logocêntrico, racional, consciente, que pode categorizar e estabelecer dicotomias entre, por exemplo, o sujeito que sabe x o que não sabe; o uso adequado x o uso inadequado da língua,

---

<sup>82</sup> Recorte 4per:2res.

<sup>83</sup> Recorte 4per:48res.

<sup>84</sup> Recorte 8per:3res.

<sup>85</sup> Recorte 4per:23res.

<sup>86</sup> Recorte 4per:2res.

<sup>87</sup> Recorte 4per:63res.

<sup>88</sup> Recorte 4per:25res.

entre o que é legítimo x o que não é, o que nos permite questionar o deslocamento desses sujeitos em relação ao saber sobre a língua, ao longo do curso de Letras.

### **3.4.2. Alguns outros fios...**

#### **3.4.2.1. E eu? Sei bem português?**

Como já foi dito, no decorrer deste trabalho, à luz da perspectiva teórica em que nos fundamentamos, nosso *corpus* se constitui não *a priori*, como se estivesse pronto à espera da aplicação de uma metodologia, mas à medida que avançamos em nosso gesto de interpretação, já que ele pode nos direcionar a puxar fios que julgávamos não existir.

Nesse sentido, após a coleta e análise parcial de nosso *corpus*, achamos interessante aplicar aos sujeitos uma pergunta que não foi colocada no questionário<sup>89</sup>. A saber: **Você considera que sabe bem português? Justifique a sua resposta.** Essa pergunta no permitiu entrever algumas imagens do sujeito em sua relação com a língua materna, quando ele é solicitado a, explicitamente, se incluir na resposta.

Acreditamos que o sujeito se significa ao falar do outro e que a subjetividade é constitutiva da linguagem e não privilégio de algumas formas lingüísticas<sup>90</sup>. Assim, não é apenas quando utiliza a primeira pessoa do singular, por exemplo, que o sujeito fala de si, expressando uma “forma de narcisismo lingüístico” (NUNES, 2003, p. 56). Ele o faz sempre pelo fato de estar constituído, inscrito em seu dizer, já que “a afirmação do “eu” se acompanha aí de uma constante

---

<sup>89</sup> Essa pergunta foi aplicada a sujeitos do primeiro, quarto e sexto períodos em situação de exame. Coletamos 21 respostas do primeiro período, 69 respostas do quarto e 13 respostas do sexto.

<sup>90</sup> Como postulam, por exemplo, certas teorias acerca da escrita, que acreditam ser possível a neutralidade e a imparcialidade no discurso, através do uso da terceira pessoa ou da primeira pessoa do plural. Ver Brito (2004).

representação do “outro””. Ainda que se queira distanciar, se apagar em seu discurso, o que se tem é apenas um efeito de objetividade, assegurado por certas formas de dizer<sup>91</sup>, mas jamais a possibilidade de dissociação entre objeto-linguagem; realidade-linguagem; ou sujeito-linguagem. Retomando as palavras de Coracini (2007, p. 97), pode-se dizer que “haverá sempre traços que apontam para a singularidade do sujeito enunciador que se revela no e pelo dizer, ainda que, conscientemente, creia apenas dizer”.

Vejamos.

*Olhando para o lado da gramática normativa, posso dizer que eu não sei muito o português pelo menos o bastante para lecionar. Porém se eu pensar no português analisando pelo o que a lingüística diz, posso falar que sei o português porque me comunico com as pessoas e eles me entendem. (1per:1res)*

*Na verdade, penso que todos os falantes nativos de português sabem bem português, porque, nascemos com a capacidade de aprender a língua. Desse modo, eu sei bem português. (1per:10res)*

*Sim, me considero, porque em todos os meios sociais, sejam eles formais (que exigem gramática normativa) e informais (regionalismo, gramática internalizada e descritiva etc), consigo me comunicar bem e todos que me ouvem entendem também perfeitamente, a mensagem é passada e com ela se vai todas as coisas importantes. (1per:12res)*

*Não considero que eu saiba bem a língua portuguesa pois esta envolve tanto questões gramaticais quanto ao entendimento, conhecimento diante das diversidades do português. É relativo e muito complexo o português para ser afirmado o conhecimento segundo sobre a mesma. (1per:13res)*

*Sim. Por entender que sou uma falante da língua portuguesa que possui competência para produzir frases, de se comunicar com outras pessoas, mesmo não atendendo fielmente à gramática normativa. Embora sabendo que exista variações na língua, e às vezes significados*

---

<sup>91</sup> Na língua portuguesa temos, por exemplo, a primeira pessoa do plural, a voz passiva, as construções com sujeito indeterminado, dentre outras.

diferentes de algumas palavras de uma região para outra, acredito que isso não compromete minha comunicação com os outros falantes da língua. **(1per:14res)**

Sim, pois apesar de não escrever segundo a gramática normativa, consigo ler textos em português, falar e compreender perfeitamente esta língua.

O português é minha língua materna e está internalizada, pois todos que conheço falam esta língua. **(1per:18res)**

De acordo com algumas teorias estudadas, sim. Porque eu sou um falante ideal, que sei formular inúmeras frases seguindo a estrutura gramatical, consigo entender os enunciados e posso julgá-los também pois conheço as “normas” estabelecidas. **(1per:19res)**

Do ponto de vista da gramática tradicional eu não sei bem Português, pois eu não domino as regras impostas em tal gramática. Do ponto de vista lingüística, eu acho que domino bem o Português, pois consigo me relacionar bem nas situações de comunicação em que sou exposto. **(4per:1res)**

Eu acredito conhecer as regras elementares prescritas em algumas gramáticas tradicionais. Seria muita pretensão afirmar que eu conheço bem o Português, pois até mesmo entre os estudiosos as controvérsias existem e, portanto, nem mesmo eles possuem um conhecimento absoluto definitivo acerca de determinadas situações que a língua oferece. **(4per:6res)**

Acredito que não sei praticamente nada das regras definidas segundo a gramática normativa, pelo ensino deficiente que “tive ou pelas implicações dessa ciência. Mas no entanto também acho que português não é só o reproduzido pela norma culta como quer as gramáticas tradicionais. Eu domino a língua coloquial do português. Então eu sei Português. **(4per:15res)**

Eu não considero que eu saiba bem o Português, porque a língua portuguesa é muito abrangente e muitas das vezes até mesmo contraditórias. As vezes pensamos que até sabemos bem, mas quando de fato vamos estudar profundamente o português, percebemos o quanto é preciso aprender ainda, então eu acho que, por mais que eu estude, ainda terá novas coisas que aprender pois até mesmo os famosos gramáticos precisam de adquirir outros conhecimentos, eles contradizem nas análises, quando são estudados profundamente por lingüistas ou outros. **(4per:23res)**

*Sim. Porque de acordo com as gramáticas internalizadas, eu conheço bem o português, além do mais, sou falante nativa do português, consigo expor as minhas idéias e também entender as demais idéias com clareza. (4per:25res)*

*Afirmo que conheço a língua portuguesa, porque é a minha língua materna, posso talvez, não dominar a gramática tradicional, a qual não possa dever manual de regras não sequer caráter científico. (4per:26res)*

*Sim, porque além do aprendizado escolar, como nativa do país que fala português, possua a qualidade de ser nativa. Não compreendo a língua através das definições gramaticais impostas, e sim através da lógica, do raciocínio implícito das falas. Sei perfeitamente o que quer dizer “Pó pô pó”! Isto é pode por pó, independente de análises e de conceitos. (4per:27res)*

*Depois de uma prova dessa justificar se sabemos português ou não é até irônica, porque acredito que não vou sair bem nesta prova. Porém, eu me considero conhecedor de nossa língua, admito que não sou bom em análise sintática, mas me esforço para aprender e às vezes até decorar alguns conceitos gramaticais, uso a gramática como um livro de consulta como qualquer outro livro de estudo, e não acredito que conhecermos diversas concepções de diferentes autores memorizando-os será de grande valia para a nossa formação, só que em concursos devemos saber deixar o que será pedido. Então, estudando e nos esforçando, todos nós somos conhecedores do português. (4per:30res)*

*Não. Porque ao fazer uma análise minuciosa a respeito de todo o português principalmente na parte sintática percebo que meu conhecimento é irrisório. Além disso, é praticamente impossível ter uma resposta afirmativa, uma vez que a língua por si é muito complexa e cheia de mutações a todo o tempo. Então aquilo que ontem consideramos regra geral e imutável, hoje já pode ser vista totalmente diferentes. E dessa forma é que o estudo da língua é tão importante e necessário nas nossas vidas, inclusive como já afirmava a “filologia romântica” esta se faz necessária até para conhecermos as nossas origens. (4per:33res)*

*Não. Porque a nossa língua é muito complexa e apresenta inúmeras contradições ainda não resolvidas. (4per:36res)*

*Eu considero que sei bem português no sentido de que, para qualquer ato de comunicação desta língua, estou preparada. O que eu não sei bem, é o português idealizado pelas gramáticas normativas, que, na verdade nos impõem conceitos baseados numa ideologia*

dominante, e, sobretudo, atorizante. O que pretendo dizer é que, falando “nós vamos”, ou “nóis vai”, o fato é que entendemos do mesmo jeito, ou seja, há comunicação. (4per:42res)

Eu considero que sei bem português porque sou uma falante nativa da língua; português é minha materna e eu tenho internalizada toda sua estrutura. O que talvez posso não dominar bem são as regras estipuladas pela NGB (Norma Gramatical Brasileira) para domínio das normas gramaticais da variedade culta padrão da língua portuguesa. (4per:47res)

Considero que sei bem português, pois, para mim todo aquele que é falante nativo de uma língua sabe bem sobre ela, afinal nos comunicamos, não geramos frases agramaticais na nossa língua. Ainda que eu não domine todas as imposições postas pela gramática tradicional, que privilegia apenas a norma padrão, tomando-a como símbolo de língua portuguesa, considero que sei bem português, pois me comunico, e isso é saber bem uma língua nativa, também norma padrão não é sinônimo de língua portuguesa. (4per:63res)

Não sei bem português, acho que falta um aprofundamento melhor nas áreas relacionadas a lingüística, preciso fazer um estudo aprofundado da estrutura da língua, analisar os fatos lingüísticos de uma maneira ampla, principalmente rever meus conceitos sobre o que sei sobre a sintaxe. Estou consciente que preciso melhorar, mas estou fazendo um esforço, quero direcionar melhor os conteúdos, fazer uma pesquisa adicional e tentar vivenciar experiências gramaticais dentro da sala de aula. (4per:66res)

Não. Pra dizer que alguém sabe bem o português é algo muito simplista, sendo que na verdade sabemos que o saber bem português, envolve análises complexas, devido à gama de possibilidades que nossa língua oferece. Claro que posso dizer que atualmente tenho maior domínio do Português do que há épocas atrás, domínio adquirido através de observações e análises feitas no uso diário da língua, no estudo acadêmico e no estudo informal. (6per:1res)

Esta é uma resposta bastante relativa, levando em consideração que sei ler, escrever, interpretar, expressar de forma clara minhas idéias utilizando a língua portuguesa, considero que sim; em contrapartida reconheço que não utilizo de todas as regras e normas de gramática normativa em minha fala e escrita; e que não domino totalmente o que é estabelecido pelo “dialeto social culto”. (6per:5res)

Sim. Sei bem português porque é minha língua materna. Usando penso, falo, abstraio e crio novas construções é em português que faço isso. Tenho um bom domínio do português. Não

*é absoluto porque a língua está sempre se construindo e o falante e a língua são falhos. (6per:8res)*

*Para que tenhamos uma resposta, antes seria necessário definir o que se entende por “saber português”. Se pensando que saber português é dominar o padrão oral, considero que domino bem a língua. Por outro lado, se o saber português é medido através de domínio de análises morfológicas, sintáticas e semânticas de acordo com as gramáticas tradicionais, ainda serão necessários muitos exercícios para que eu consiga dominá-lo. Acredito que apesar de conhecermos algumas regras pronominais e de regência, por exemplo, capazes de “policiar” a língua falada, o completo domínio analítico da língua só pode ser alcançado após alguns anos, ou menos, de prática e esclarecimento de algumas contradições. (6 per:10res)*

Por ter sido coletada em uma situação de prova, acreditamos que essa pergunta permitiu-nos entrever efeitos de sentido um pouco distintos daqueles construídos nas respostas obtidas pelo questionário. As respostas dos sujeitos de primeiro período ocorreram por ocasião da avaliação na disciplina Introdução aos Estudos Lingüísticos, já as respostas do quarto e sexto períodos foram coletadas durante exames nas disciplinas de Sintaxe 1 e Sintaxe 2, respectivamente.

Em todas essas disciplinas, os sujeitos são expostos à leitura de textos que criticam o lugar da gramática normativa no ensino de língua materna e ressaltam a importância da lingüística como disciplina que visa a trabalhar a língua de forma científica (e não prescritiva ou preconceituosa, por exemplo). Em Sintaxe 1 e Sintaxe 2, a crítica à gramática normativa é mais acirrada, já que um dos objetivos dessas disciplinas é problematizar as contradições teóricas presentes nas gramáticas tradicionais e apresentar as propostas dos estudos lingüísticos.

Assim, em uma situação de avaliação, é inevitável que entrem em jogo formações imaginárias do tipo: a imagem que o aluno tem de avaliação, a imagem que o aluno tem sobre a



imagem que o professor tem da disciplina ou a imagem que o aluno tem sobre a imagem que o professor tem de avaliação.

Em várias respostas, podemos destacar dizeres que foram recorrentes em sala de aula, advindos de teorias diversas. Em relação às respostas do primeiro período, pode-se observar a referência a uma das teorias estudadas ao longo do curso – a teoria de Chomsky – marcada por termos como *gramática internalizada* (1per:12res), *competência* (1per:14res), *falante ideal* (1per:19res), *estrutura gramatical* (1per:19res).

Já entre os sujeitos de quarto e sexto períodos, além da referência a princípios da gramática gerativa, é também recorrente o discurso de crítica à GN e suas contradições – exatamente a ênfase da disciplina ministrada. Constrói-se aqui a imagem de uma língua complexa, que nem mesmo os especialistas (sobretudo os gramáticos) conseguem explicar, o que favorece o discurso da necessidade de esforço, estudo aprofundado e dedicação por parte do aluno.

De qualquer forma, percebe-se, nas respostas, que um sentido aí emergente é o **discurso da falta**: há uma necessidade de se justificar o conhecimento que se possui (ou não), como se o sujeito estivesse sempre em uma **relação de dívida** para com a língua.

Nota-se que a posição de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação não é suficiente para apagar o sentimento de dívida do sujeito em relação a sua própria língua, independentemente do período em que ele esteja. De fato, há uma dívida para com a gramática normativa, que aqui se equivale à norma culta.

A gramática normativa limitaria o conhecimento do sujeito, uma vez que suas regras são complexas, difíceis, contraditórias. Assim, *seria muita pretensão afirmar que eu conheço bem o Português, pois até mesmo entre os estudiosos as controvérsias existem e, portanto, nem mesmo*

*eles possuem um conhecimento absoluto definitivo acerca de determinadas situações que a língua oferece*<sup>92</sup>.

Na materialidade lingüística das respostas, podemos notar, sobretudo, o uso das condicionais, das orações adversativas e concessivas, de negações introduzindo a voz que vem questionar a afirmação de que o sujeito saiba bem português ou justificar a sua declaração de não sabê-lo, como se vê nos trechos seguintes.

- *Olhando para o lado da gramática normativa, posso dizer que eu não sei muito o português... (1per:1res)*
- *Sim.... mesmo não atendendo fielmente à gramática normativa. (1per:14res)*
- *Sim, pois apesar de não escrever segundo a gramática normativa...(1per:18res)*
- *Do ponto de vista da gramática tradicional eu não sei bem Português, pois eu não domino as regras impostas em tal gramática.... (4per:1res)*
- *Acredito que não sei praticamente nada das regras definidas segundo a gramática normativa... (4per:15res)*
- *O que eu não sei bem, é o português idealizado pelas gramáticas normativas... (4per:42res)*
- *... não domino totalmente o que é estabelecido pelo “dialeto social culto”. (6per:5res)*

Se a gramática instaura a percepção da falta da língua no sujeito, a lingüística aparece para suprir essa lacuna, já que ela, sim, seria o lugar do conhecimento legítimo da língua: o conhecimento científico, como se pode ver na resposta abaixo.

*Considero que sei bem português, pois como sou falante da língua eu domino-a, mas para além do conhecimento implícito inerente a todos os falantes do português, eu domino relativamente bem e com certa presteza a norma culta pregada pela gramática tradicional, sendo capaz de fazer leituras proficientes e redigir textos académicos. Por fim, não considero ser*

---

<sup>92</sup> Recorte 4per:6res.

*esse domínio da norma já citada o fator exclusivo de eu me considerar uma pessoa que conhece bem o português, mas sim e verdadeiramente o conhecimento travado com as teorias fundamentais pelos estudos lingüísticos e as formas de se entender a língua como um todo é que me permitem dizer que sei bem a minha língua. (4per:37res)*

É interessante notar como as posições discursivas se confrontam nesse recorte. Primeiramente, o sujeito justifica seu conhecimento com base em teorias lingüísticas<sup>93</sup> – ele pode dizer que sabe porque possui o *conhecimento implícito inerente a todos os falantes do português*. Entretanto, *para além* desse conhecimento, há um outro que pesa no julgamento que faz de seu saber sobre a própria língua: trata-se da *norma culta pregada pela gramática tradicional*, que o capacitaria a *fazer leituras proficientes e redigir textos acadêmicos*. Finalmente, o sujeito retifica o que disse anteriormente, já que de sua posição discursiva não se pode simplesmente assumir *ser esse domínio da norma já citada o fator exclusivo de eu me considerar uma pessoa que conhece bem o português*. Ele então recorre à autoridade da ciência, ao *conhecimento travado com as teorias fundamentais pelos estudos lingüísticos e as formas de se entender a língua como um todo* para justificar sua resposta e enfim dizer que *verdadeiramente* sabe bem a sua língua.

O conhecimento da linguagem coloquial – representada como uma linguagem mais descuidada, já que não é idealizada pelos gramáticos, com o principal objetivo de comunicação – seria um outro aspecto a compensar a falta da língua do/no sujeito.

No discurso, a lingüística aparece, pois, para respaldar o conhecimento do sujeito, com base na argumentação de que saber a língua é saber se comunicar, isto é, entender e se fazer entendido pelos outros falantes. Assim, “eu sei bem português” porque *consigo me comunicar bem e todos que me ouvem entendem também perfeitamente, a mensagem é passada e com ela se*

---

<sup>93</sup> Provavelmente a teoria chomskyana, já que esse conhecimento implícito inerente parece referir-se ao conceito de competência.

*vai todas as coisas importantes<sup>94</sup>; se eu pensar no português analisando pelo o que a lingüística diz, posso falar que sei o português porque me comunico com as pessoas e eles me entendem<sup>95</sup>, consigo me relacionar bem nas situações de comunicação em que sou exposto<sup>96</sup>. Enfim, eu domino a língua coloquial do português. Então eu sei Português<sup>97</sup>.*

As teorias lingüísticas estudadas em sala de aula também aparecem para redimir o sujeito de sua falta para com a língua. A reprodução, no discurso, de uma terminologia lingüística especializada, mais especificamente a recorrência à teoria chomskyana, expressa pelas noções de “língua materna”<sup>98</sup>, “falante nativo”<sup>99</sup>, “estrutura/ gramática internalizada”<sup>100</sup>, parece resguardar o sujeito no seu direito de afirmar que sabe a *sua* língua. Vejamos um recorte.

*Considero que sei bem português, pois, para mim todo aquele que é falante nativo de uma língua sabe bem sobre ela, afinal nos comunicamos, não geramos frases agramaticais na nossa língua. Ainda que eu não domine todas as imposições postas pela gramática tradicional, que privilegia apenas a norma padrão, tomando-a como símbolo de língua portuguesa, considero que sei bem português, pois me comunico, e isso é saber bem uma língua nativa, também norma padrão não é sinônimo de língua portuguesa. (4per:63res)*

Nesse recorte, nota-se o embate das distintas posições-sujeito. A autoridade do saber lingüístico, que postula que todo falante possui uma gramática internalizada, o que o impede de gerar *frases agramaticais*, não é suficiente para apagar o sentimento de dívida do sujeito. Daí a sua necessidade de afirmar que sabe bem português *ainda que eu não domine todas as imposições postas pela gramática tradicional*; de reiterar que *isso* (no caso, saber comunicar) é

---

<sup>94</sup> Recorte 1per:12res.

<sup>95</sup> Recorte 1per:1res.

<sup>96</sup> Recorte 4per:1res.

<sup>97</sup> Recorte 4per:15res.

<sup>98</sup> Recortes 1per:18res; 4per:26res; 4per:47res; 6per:8res.

<sup>99</sup> Recortes 1per:10res; 4per:25res; 4per:27res; 4per:47res; 4per:63res

<sup>100</sup> Recortes 1per:18res; 4per:25res; 4per:47res

*saber bem uma língua nativa; e de negar (trazendo, inevitavelmente a voz que afirma o contrário para o seu discurso) que também<sup>101</sup> norma padrão não é sinônimo de língua portuguesa.*

O fato de nascer com a capacidade de aprender a língua, de ser falante nativo, e portanto, possuir a língua materna desde o nascimento se configura como um direito inalienável do sujeito, como se a língua materna se tornasse sua propriedade, um bem adquirido e irrevogável. No entanto, se o adjetivo possessivo “minha”, na expressão *minha língua materna*, se relaciona com a noção de *falante nativo*, indicando a língua nata, que se fala desde o nascimento, cremos que ele vem também satisfazer o desejo de posse do sujeito em relação a sua língua, língua essa que ele percebe faltar, que nunca se completa, que está no outro, ainda que se afirme ser *minha*.

É importante ressaltar que a relação de dívida do sujeito para com a sua língua é condizente com as condições de produção das respostas: a avaliação, pelo menos nos moldes em que é tradicionalmente realizada, se instaura pela crença da falta do/no outro. O professor – detentor do saber – aplica a prova para “cobrar” o conhecimento do aluno, colocando-o no lugar de quem deve algo, o que fica claro, especialmente no discurso do quarto e sexto períodos. Há aí a referência explícita à Sintaxe, uma justificativa mesmo da falta do conhecimento dessa área. Vejamos.

- ... *admito que não sou bom em análise sintática, mas me esforço para aprender e às vezes até decorar alguns conceitos gramaticais.... Então, estudando e nos esforçando, todos nós somos conhecedores do português. (4per:30res)*
- ... *ao fazer uma análise minuciosa a respeito de todo o português principalmente na parte sintática percebo que meu conhecimento é irrisório... (4per:33res)*
- ... *acho que falta um aprofundamento melhor nas áreas relacionadas a lingüística, preciso fazer um estudo aprofundado da estrutura da língua, analisar os fatos*

---

<sup>101</sup> Observe-se que o uso desse advérbio de afirmação reforça a necessidade de justificativa em relação à gramática normativa.

*lingüísticos de uma maneira ampla, principalmente rever meus conceitos sobre o que sei sobre a sintaxe. Estou consciente que preciso melhorar, mas estou fazendo um esforço, quero direcionar melhor os conteúdos, fazer uma pesquisa adicional e tentar vivenciar experiências gramaticais dentro da sala de aula. (4per:66res)*

- *... se o saber português é medido através de domínio de análises morfológicas, sintáticas e semânticas de acordo com as gramáticas tradicionais, ainda serão necessários muitos exercícios para que eu consiga dominá-lo..., o completo domínio analítico da língua só pode ser alcançado após alguns anos, ou menos, de prática e esclarecimento de algumas contradições. (6 per:10res)*

O discurso pedagógico, que enfatiza a importância de aperfeiçoamento e crescimento contínuos por parte do aprendiz, se enreda ao discurso sobre a língua materna, e se constitui em um elemento que compensaria essa falta. Esse discurso se fundamenta na busca por um conhecimento completo, pleno, como se este pudesse de fato ser mensurado. Assim concebido, a apropriação – satisfatória – do saber é sempre adiada, pois a totalização só existe enquanto ilusão. Além disso, ao instaurar a busca pelo conhecimento, o discurso pedagógico inevitavelmente pressupõe a falta, o que coloca o sujeito num eterno jogo de falta-compensação.

Nesse jogo de dívida-completude, o sujeito se apropria de uma língua que ora é dele, ora parece distante. Vê-se a construção de uma imagem de absoluto para língua que às vezes se nega, às vezes se afirma, mas que sempre se deseja. Diz-se que o conhecimento da língua *não é absoluto porque a língua está sempre se construindo e o falante e a língua são falhos*<sup>102</sup>. Todavia, está sempre lá – dito de um modo ou de outro – o desejo de que essas falhas e contradições se resolvessem.

---

<sup>102</sup> Recorte 6per:8res.

### 3.4.2.2. A “falta” da gramática normativa

Após a coleta e análise parcial de nossos dados, incluímos a seguinte pergunta no questionário investigativo: **Você acha que seria interessante se fosse incluída, no curso de Letras, a disciplina “Gramática Normativa”?** Justifique a sua resposta. Achamos pertinente aplicar essa pergunta por acreditar que ela, oferecendo um novo olhar, poderia contribuir na compreensão dessa relação entre o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação e a gramática normativa, já que se refere especificamente a esta última<sup>103</sup>.

Optamos por analisar os sentidos emergentes nas respostas afirmativas, uma vez que entendemos que estas vão na direção contrária do que se postula no curso. Isto é, cremos que nas respostas afirmativas podemos entrever melhor o confronto de vozes, pois o simples ‘sim’ já se configura como um embate com a voz da formação discursiva que entende que não se deve oferecer a disciplina Gramática Normativa no curso de Letras. Assim, interessa-nos analisar os efeitos de sentido que vêm à tona quando o sujeito justifica sua posição.

*Sim, desde que a estudarmos de forma crítica antes. Porque é a Gramática Normativa que é exigida em concursos e provas. (1per:47res)*

*Sim, pois apesar de durante toda a nossa vida escolar estudarmos a gramática, ainda assim somos carentes em vários pontos da gramática, esta matéria viria a reforçar o curso. (1per:54res)*

*Acho que devem incluir a Gramática Normativa no curso de Letras. Pois afinal, a maioria das pessoas irá lecionar português, e seria interessante ter pelo menos uns dois períodos sobre*

---

<sup>103</sup> Foram coletadas 47 respostas do primeiro período; 63 respostas do quarto período; 10 respostas do sexto período; e 7 respostas do oitavo período, no período de 2006 e 2007.

*Gramática Normativa, pois até hoje é essa que se leciona nos Ensinos Fundamental e Médio. (1per:64res)*

*Acredito que sim, para uma melhor forma de ensinar aos alunos pois as formas de ensino não mudaram. (1per:84res)*

*Sim. Apesar da “Gramática Normativa” apresentar várias contradições, eu acho necessário que ela seja incluída no curso, pois futuramente seremos professores e temos a necessidade de saber bem sobre todos os tipos de ensino de nossa língua, principalmente sobre o ensino prescritivo, o que tem sido mais ensinado em nossas escolas. (4per:16res)*

*Na minha opinião, sim, pois a gramática normativa é a que contém a forma culta da língua. E vivemos em uma sociedade totalmente presa a essa forma, onde” falar bem“ é até uma questão de sobrevivência, ainda mais para nós que somos futuros professores. (4per:57res)*

*Acredito que sim. Pelo menos enquanto essa for a principal disciplina cobrada no ensino de Língua Portuguesa nas escolas do país. O que sinto é que nos preparamos para dar aulas em salas de aula que ainda são idealizadas. (6per:16res)*

*Sim, com certeza. Porque o curso inteiro nós só estudamos autores e teorias que discordam da G.N. Parece que os professores (ou quem monta a grade) partem do pressuposto que a escola nos ensinou tudo o precisávamos saber sobre a G.N, e nós sabemos que não é verdade. (6per:18res)*

*Sim, afinal de contas, é isso que se ensina nas escolas. Pelo menos alguma noção de Gramática Normativa teríamos, para no mínimo compararmos com as demais gramáticas a que mencionam como sendo a que deve ser dada nas escolas. (6per:21res)*

*Acredito que sim, pois seria uma forma de aprendermos mais um pouco do que aprendemos de forma muito rápida, no ensino fundamental e médio, também nos auxiliaria na escrita e na fala, pois às vezes nem parece que somos alunos do curso de letras e que sairemos dali para sermos professores de língua portuguesa. Pois, infelizmente temos dificuldades de escrever e até mesmo de ler perfeitamente. Outra disciplina que teria de ter pelo menos até a metade do curso ou durante todo o curso é leitura e produção de texto. Acho muito pouco, termos*



*leitura e produção somente por dois períodos, e além disso, a leitura e produção de texto II ser uma mera cópia da I, sem acrescentar nada de conteúdo para nosso conhecimento. (8per:13res)*

*Acho que seria de grande valia para os nossos futuros alunos que tivéssemos a disciplina Gramática Normativa, porque, embora sejam importantes as discussões teóricas, o que vamos ensinar é a norma padrão, o que nos será cobrado nos concursos, diante de uma sala de aula, nos documentos e trabalhos oficiais será a norma padrão. Indubitavelmente, ao ingressar no ensino superior, os alunos têm uma deficiência enorme no trato com a língua, então, como podemos chegar ao curso de letras e discutir as teorias sobre as normas, se muitas vezes, desconhecemos as normas da gramática tradicional? (8per:15res)*

Novamente, como mostramos na análise à pergunta “Você considera que sabe bem português?”, as respostas parecem se construir pelo **discurso da falta**. A falta do conhecimento da gramática normativa que se estuda *durante toda a nossa vida escolar*<sup>104</sup>, mas nunca se sabe “completamente”, “perfeitamente”. *Parece que os professores (ou quem monta a grade) partem do pressuposto que a escola nos ensinou tudo o precisávamos saber sobre a G.N, e nós sabemos que não é verdade*<sup>105</sup>, pois ainda assim o aluno chega ao nível superior, sobretudo no curso de Letras, sem ter domínio da norma culta e padrão<sup>106</sup>.

A necessidade de se suprir essa falta decorre do fato, no discurso dos sujeitos, de que a gramática normativa é exigida em concursos e provas<sup>107</sup>; de que nós vivemos em uma sociedade totalmente presa a essa forma<sup>108</sup>; e, ainda mais para nós que somos futuros professores<sup>109</sup>.

Nesse sentido, a gramática normativa “falta” porque parece faltar algo entre a teoria e a prática, o que leva à legitimação das formas antigas de ensino. O sentimento de falta parece decorrer da percepção de que *nos preparamos para dar aulas em salas de aula que ainda são*

---

<sup>104</sup> Recorte 1per:54res.

<sup>105</sup> Recorte 6per:18res.

<sup>106</sup> Recorte 4per:63res.

<sup>107</sup> Recorte 1per:47res.

<sup>108</sup> Recorte 4per:57res.

<sup>109</sup> Recorte 4per:57res.

*idealizadas*<sup>110</sup>. Dessa forma, como não ter aulas de gramática normativa, se *afinal de contas, é isso que se ensina nas escolas*<sup>111</sup>? Se até hoje é essa que se leciona nos *Ensinos Fundamental e Médio*<sup>112</sup>? Se as formas de ensino não mudaram<sup>113</sup>? Se o ensino prescritivo é o que tem sido mais ensinado em nossas escolas<sup>114</sup>? Se vamos ensinar a norma padrão, já que embora sejam importantes as discussões teóricas, é o seu conhecimento que nos será cobrado nos concursos, diante de uma sala de aula, nos documentos e trabalhos oficiais<sup>115</sup>? A gramática – a maldita da gramática<sup>116</sup> – parece surgir como um fantasma que não pode ser ignorado...

Pode-se observar a construção da imagem que o sujeito tem que o outro tem dele, enquanto professor de português: alguém que deve ter total conhecimento da gramática normativa.

Observemos a resposta abaixo.

*Um professor de Morfologia ou Sintaxe no curso de Letras muitas vezes aprofunda o conhecimento em torno de teorias propostas a nível acadêmico e superior e partindo do pressuposto que o aluno já sabe não ensina a Gramática Normativa. Contudo, seria interessante a inclusão dessa disciplina na grade curricular, pois não podemos ignorar a realidade da educação brasileira, o aluno chega ao nível superior, sobretudo no curso de Letras, sem ter domínio da norma culta e padrão. Acho falho o curso de Letras nesse aspecto, inclusive retomando a nona questão, quando eu digo que faço Letras as pessoas instantaneamente dizem: “Nossa você deve ter um português perfeito, não é mesmo?” pressupondo que estudamos fielmente a Gramática Normativa. Como graduanda do curso considero de extrema importância ter domínio impecável da Gramática Normativa, afinal a partir da nossa licenciatura uma das carreiras que podemos atuar é como professores de Português. (4per:63res)*

---

<sup>110</sup> Recorte 6per:16res.

<sup>111</sup> Recorte 6per:21res.

<sup>112</sup> Recorte 1per:64res.

<sup>113</sup> Recorte 1per:84res.

<sup>114</sup> Recorte 4per:16res.

<sup>115</sup> Recorte 8per:15res.

<sup>116</sup> Recorte 1per:55res.

Português perfeito, domínio impecável, fidelidade são termos que inscrevem a gramática no plano do divino, da completude. A voz que ele projeta como a do outro – a dos alunos que chegam *ao nível superior, sobretudo no curso de Letras, sem ter domínio da norma culta e padrão* e a das pessoas fora do curso de Letras que o questionam quanto a ter *um português perfeito* – é também a sua. Trata-se do seu desejo de “dominar” a língua, uma vez que a falta desta faz parecer que *nem somos alunos do curso de letras e que sairemos dali para sermos professores de língua portuguesa*<sup>117</sup>.

Contudo, a formação discursiva em que o sujeito se encontra o instiga a fazer ressalvas em relação ao seu posicionamento de ser a favor de aulas de gramática normativa no curso superior. É o que se pode observar no uso do advérbio ‘(in)felizmente’, no recorte abaixo.

*Acho que seria super interessante inserir a disciplina "Gramática Normativa" no curso, principalmente, porque felizmente ou infelizmente nós alunos do curso nada sabemos sobre a mesma, nem mesmo sabemos critica-la por não a conhecer. É feio dizer isso mas é a mais pura verdade. É também a causa da maioria das reclamações dos alunos do curso. Sem contar que os alunos de filosofia fizeram e estão desenvolvendo um projeto de extensão aprovado pela Universidade de aulas de gramática. Muita gente já até me disse que a Letras é que deveria estar fazendo isso, mas ninguém se mobiliza nesse sentido. Também não sei o histórico de decisões que levou à configuração de nosso curso sem gramática e nem quero criticar isso, só sei que talvez quem sabe os murmúrios de corredor dos que não estudam sozinhos, venha a cessar se de repente for oferecido uma disciplina de gramática normativa. É bem capaz que se for muito rigidamente ministrada por exemplo os murmúrios retornem e aí deve-se pensar bem a respeito do formato avaliativo e teórico a se adotar. (8per:16res)*

Diz-se que *felizmente nada sabemos* sobre a GN porque, afinal, o curso de Letras a condena, enfatizando que ela não é tão necessária quanto se pensava. Porém também se diz

---

<sup>117</sup> Recorte 8per:13res.

*infelizmente* porque não se pode criticar a GN sem conhecê-la, ressaltando que *é feio dizer isso mas é a mais pura verdade*, em que o adjetivo *feio* pode ser referido tanto ao fato de não se saber a gramática quanto ao de se almejar saber (e não poder confessar isso de uma certa posição discursiva) .

A ausência dessa disciplina no curso seria a causa das *reclamações dos alunos do curso e dos murmúrios de corredor*, e aqui podemos ver como a voz desses outros se *con-funde* na (com a) voz do sujeito que enuncia, denunciando o seu desejo de se apropriar do saber representado pela gramática.

O sujeito prossegue, mostrando a sua incompreensão diante do fato de que *ninguém se mobiliza* a oferecer aulas de gramática, em um projeto de extensão, o que teria ficado a cargo do curso de Filosofia e não do de Letras, como seria de se esperar.

Por fim, a negativa *nem quero criticar* ao se referir à *configuração de nosso curso sem gramática* reforça o embate de vozes entre as diferentes posições discursivas. Não se quer criticar por não poder? Por ser *feio*? De qualquer forma, a crítica está posta.

Portanto, vê-se que, ao responder a pergunta proposta, ao dizer que seria, sim, interessante ter a disciplina gramática normativa no curso de Letras, os sujeitos representam o seu objeto de estudo, o “seu saber” como algo idealizado. Haveria, assim, uma realidade não alcançada pelo seu curso: trata-se da realidade dos concursos, da sociedade, da sala de aula. O saber “cobrado lá fora” não é, pois, o saber da universidade.

O jogo – tenso – entre o saber anterior e o saber a que agora é exposto esse sujeito marca o seu discurso de contradições inevitáveis, uma vez que se almeja algo (no caso, o saber representado pela gramática) sem o poder dizer, senão com ressalvas, a fim de não soar *feio*.

Tais contradições não podem ser apagadas ou “resolvidas”, mas existem como prova de que a transparência da linguagem, dos sujeitos, do aprendizado é somente uma ilusão. Necessária para todos; almejada (pesquisada, discorrida, afirmada) por alguns.

Contradição que se pode detectar na resposta abaixo, com cuja análise finalizamos essa seção.

*Sim, acho que o principal problema que os alunos de letras tem é que não tiveram uma atenção ou uma preocupação em aprender a gramática normativa nos ensinamentos fundamental e médio, acho que essa matéria acabaria com uma série de problemas que, depois, quando os alunos se tornam professores, não conseguem ensinar a maldita da gramática. (1per:55res)*

Vê-se que a gramática seria o lugar da completude, capaz de acabar com uma *série de problemas* relativos ao uso da língua, já que permitiria o alcance do “domínio” da língua. Contudo, ao mesmo tempo em que se a quer dominar, também se diz que ela é *maldita*, afinal é difícil, é contraditória, é complexa, é mal ensinada, é mal aprendida, enfim, é *mal-dita*. E o é pelos que, sem sucesso, a desejam dizer, apoderando-se de “todas” as suas regras (como se a totalização não fosse uma construção imaginária), mas também pelos que a maldizem, criticando-a, apontando suas falhas e questionando sua imagem de ser “a” língua portuguesa.

### **3.4.3. Língua portuguesa: companheira ou vilã?**

Por meio da pergunta **Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?**, pudemos analisar as imagens construídas, pelos sujeitos, não apenas em relação à língua portuguesa, mas, mais especificamente ao seu ensino.

Se, por um lado, como observamos na análise anterior, o aluno legitima o ensino tradicional de língua, que prioriza a gramática normativa, e confere a esta uma dimensão de

totalidade, por outro, ao discorrer sobre o papel do professor de língua portuguesa, o sujeito, perpassado pelo discurso pedagógico, relativiza o lugar da gramática na escola, enfatizando a necessidade de se contextualizar o seu ensino. Trata-se, na verdade, do discurso da mudança (tal como denominado por Pietri (2003)<sup>118</sup>), surgido com a democratização do ensino e a necessidade de valorização da língua em uso.

Vejamos.

*Mais do que ensinar a gramática o professor de português deve estabelecer um contato entre o aluno e a língua mostrando-a dentro da realidade do aluno. (1per:3res)*

*O papel do professor é ensinar os alunos o seu idioma, de forma interessante e de modo que eles sejam incentivados a buscar cada vez mais o conhecimento de sua língua. Entretanto, isso não ocorre na prática. As aulas são, em sua maior parte, cansativas e desinteressantes. (1per:15res)*

*Mostrar textos interessantes, opiniões críticas e relevantes, a importância mesmo do Português, na vida deles, principalmente quando for escolher uma profissão e um emprego. E aproveitar que na condição de professores de Português podemos utilizar coisas legais que interessem os alunos como músicas, filmes, teatros e trazer isso para acrescentar tanto na área de literatura quanto na gramática (podemos explorar as músicas). (1per:27res)*

*Ensinar o Português de uma maneira correta, mais de uma forma que traga ao aluno satisfação em aprender. (1per:33res)*

*Ensinar aos alunos as regras gramaticais, mas de maneira lúdica, participativa entre alunos e professor. Aulas áridas dever ser evitadas para não cansar os alunos fazendo-os criar aversão pela disciplina. (1per:38res)*

*O papel de um professor é ensinar o aluno compreender os textos e diálogos, e não assustar o aluno impondo regras e normas. (1per:59res)*

---

<sup>118</sup> A esse respeito ver páginas 68 a 70.

*O papel de um professor de Língua Portuguesa é estimular e motivar os alunos a terem interesse pela língua, utilizando métodos pedagógicos apropriados eficazes com o objetivo de que os alunos assimilem o conteúdo de forma prática e agradável. (2per:3res)*

*A função do professor de Língua Portuguesa é ensinar para o aluno a importância da língua para a comunicação. Fazer com que seja despertado o interesse do aluno pela língua, chamar a atenção dele para a relevância da leitura e da escrita, criar mecanismos para que o aluno sinta motivado em aprender a língua e para que a aula seja produtiva. (2per:5res)*

*Ensinar de maneira sempre inovadora as regras e exceções da gramática normativa sem deixar de explicar os aspectos lingüísticos. (2per:7res)*

*O papel do professor é influenciar e ativar no aluno o desejo de aprender a língua, e não impor a disciplina como um obstáculo que tem que ser superado. Se o professor expõe o Português como algo obrigatório, o aluno perde o gosto, e a vontade de trabalhar de forma livre e desinteressada com a linguagem. (2per:17res)*

*O papel do professor de Língua Portuguesa é transmitir aos alunos as regras e normas da “Gramática Normativa”, é claro que o professor deve respeitar os conhecimentos prévios de cada aluno e o meio social que o mesmo está inserido. (4per:8res)*

*Ajudar o aluno a compreender melhor a língua portuguesa, mostrando a relevância da matéria. (4per:10res)*

*Ensinar a compreensão da língua portuguesa sem impor o que é certo ou errado. (4per:11res)*

*Entendo que o papel do professor de Língua Portuguesa é fornecer aos seus alunos um ambiente favorável para a produção de sentidos nos textos e para a comunicação e expressão em diversos contextos sociais. Sei que é importante ensinar ao aluno as regras gramaticais e os elementos de sua Língua, contudo antes deve-se estimular a imaginação do aluno com a leitura. (4per:35res)*

*Hoje acredito que o papel de um professor de Língua Portuguesa é ensinar para seus alunos as regras das gramáticas, como e quando usá-las, mas não desprezar o conhecimento que seus alunos já possuem. (4per:39res)*

*O professor deve atuar como mediador (facilitador) entre o conhecimento e o aluno, incentivando este a pesquisar outras variedades lingüísticas que achem interessantes e fazer uma comparação com a norma culta, tornando o estudo da Língua Portuguesa mais atrativo, não se limitando apenas à gramática, focalizando que esta é apenas uma parte da língua, não ela por completo. E além do mais, apresentar possíveis situações fora do contexto de sala de aula, em que a mesma possa ser aplicada e tenha relevância social para o aluno. (5per:5res)*

*O papel de um professor pra mim seria despertar o sentido crítico do aluno em relação ao que está sendo ensinado. Ensinando a matéria mais ao mesmo tempo mostrando a significância de estar aprendendo aquilo, tornado o português algo acessível ao aluno, trazendo aquilo para dentro da sua realidade. (5per:11res)*

*O professor de Língua Portuguesa deve conscientizar seus alunos da importância de saber o uso correto da Língua. Levar o idioma para o dia-a-dia do aluno e despertar seu interesse pelo tema. É indispensável o ensino das regras de Português. Não como algo ditatorial, militar, mas algo que vá acrescentar um novo conhecimento para o aluno. (6per:3res)*

*O papel de um professor de língua Portuguesa e estimular o aluno a ter interesse pela própria língua, trabalhando de maneira interessante e estimulante nas aulas. (6per:9res)*

*O papel do professor de Língua Português é mostrar ao aluno que o importante é saber o que dizer, para quem dizer, como dizer e quando dizer, em outras palavras, o importante é saber aplicar o conhecimento nas situações adequadas. (7per:2res)*

*Acrescentando ao que já respondi nas questões anteriores, acho que o papel do professor de Português é também formar alunos críticos, que busquem sempre o aprendizado, através de leituras, não só na escola. Para mim, o maior desafio do professor é conseguir que seus alunos gostem de gramática, literatura, enfim, tenham prazer de ler. Somente observando os alunos e auxiliando-os em suas dificuldades, o professor atingirá seus objetivos em sala. (7per:5res)*

*Ser facilitador da língua e fazer entender o que é certo em determinado momento e não apenas a língua culta o tempo todo como verdade absoluta. (8per:3res)*

*Orientar os alunos no domínio da língua falada e escrita regida pela norma padrão. Ressaltando que essa orientação deve ser o mais pragmática possível, de modo a tornar o ensino*



mais atrativo e aplicável à vivência do aluno, ou seja, contextualizar o ensino da língua.

**(8per:15res)**

Em várias respostas, detecta-se o discurso da necessidade do ensino da leitura e da produção de texto, o que é coerente com as discussões e leituras a que são expostos os sujeitos ao longo do curso de Letras. Entretanto, o que nos chama a atenção é o fato de que, quando se fala da gramática, constata-se a necessidade de se “amenizar” o seu ensino, estabelecendo *um contato entre o aluno e a língua mostrando-a dentro da realidade do aluno*<sup>119</sup>; respeitando os *conhecimentos prévios de cada aluno e o meio social que o mesmo está inserido*<sup>120</sup>; apresentando *possíveis situações fora do contexto de sala de aula, em que a mesma possa ser aplicada e tenha relevância social para o aluno*<sup>121</sup>; enfim, ensinando a língua padrão da forma *mais pragmática possível, de modo a tornar o ensino mais atrativo e aplicável à vivência do aluno, ou seja, contextualizar o ensino da língua*<sup>122</sup>.

Dessa forma, nota-se que a língua portuguesa, vista na figura da gramática, é concebida como uma língua que não faz sentido, que não se historiciza para o aluno, pois não faz parte de seu cotidiano (daí a necessidade de ser contextualizada). E, assim sendo, cabe ao professor promover o interesse e a motivação dos alunos, de *maneira lúdica*, evitando as *aulas áridas para não cansar os alunos fazendo-os criar aversão pela disciplina*<sup>123</sup>; utilizando *coisas legais que interessem os alunos como músicas, filmes, teatros*<sup>124</sup> e *métodos pedagógicos apropriados eficazes com o objetivo de que os alunos assimilem o conteúdo de forma prática e agradável*<sup>125</sup>.

---

<sup>119</sup> Recorte 1per:3res.

<sup>120</sup> Recorte 4per:8res.

<sup>121</sup> Recorte 5per:5res.

<sup>122</sup> Recorte 8per:15res.

<sup>123</sup> Recorte 1per:38res.

<sup>124</sup> Recorte 1per:27res.

<sup>125</sup> Recorte 2per:3 res.

De fato, o professor se encontra diante do grande *desafio* de *conseguir que seus alunos gostem de gramática, literatura, enfim, tenham prazer de ler*<sup>126</sup>.

Sendo o ensino da gramática algo que não traz prazer, que não satisfaz – como se verifica em *Ensinar o Português de uma maneira correta, mais de uma forma que traga ao aluno satisfação em aprender*<sup>127</sup>– tenta-se compensar essa falta através de uma pedagogia “interessante”. Todavia, nota-se, no uso de vocábulos como “não obrigar” ou “não impor”, que o ensino dessa língua portuguesa é marcado por um certo autoritarismo. Observemos os trechos abaixo.

- *não assustar o aluno impondo regras e normas. (1per:59res)*
- *não impor a disciplina como um obstáculo que tem que ser superado. Se o professor expõe o Português como algo obrigatório, o aluno perde o gosto... (2per:17res)*
- *sem impor o que é certo ou errado. (4per:11res)*
- *Levar o idioma para o dia-a-dia do aluno e despertar seu interesse pelo tema. É indispensável o ensino das regras de Português. Não como algo ditatorial, militar, mas algo que vá acrescentar um novo conhecimento para o aluno. (6per:3res)*

O ensino da gramática parece, pois, beirar a violência (simbólica?), uma vez que se entende que a negativa aponta justamente para o furo, para a fissura. Diz-se que não se deve impor, porque se impõe; que não se deve assustar, porque se assusta.

A imagem de professor crítico, consciente, que forma cidadãos, se esbarra na constatação de um ensino desistoricizado, desumanizado, porque, no fim, entende-se que se deve *mostrar aos alunos a importância da língua materna, incentivar a leitura e a interpretação de textos e mesmo*

---

<sup>126</sup> Recorte 7per:5res.

<sup>127</sup> Recorte 1per:33res.

*com a relutância dos alunos, passar para eles regras que permitem boas construções gramaticais*<sup>128</sup>. Mesmo com a relutância dos alunos... Observe-se como o verbo “relutar” reforça esse caráter de violência que permeia o ensino da língua, como se este fosse uma batalha, daí o aparecimento, a nosso ver, de um certo discurso de humanização do ensino, do conteúdo, do professor, como-se nota na resposta abaixo.

*Para mim o papel de um Professor de Língua Portuguesa talvez seja mais de humanizador que de professor de teoria gramatical. Talvez ele devesse ensinar de algum modo tudo que é histórico, cultural e ideológico portanto humano na língua juntamente com o ensino teórico. Porque a língua na verdade é isto: a história do que pensamos e das palavras e modos de dizer o que pensamos. (8per:16res)*

O discurso desse sujeito aponta para o que “deve ser”, e que, portanto, não é. Haveria algo de humano na língua, mas não no plano da teoria gramatical. E é curioso pensar na polissemia que o vocábulo “humano” carrega, oferecendo várias possibilidades de leitura. Se, por um lado, ele nos remete ao que é relativo ao homem – colocando, pois, a gramática em outra dimensão (divina? Diabólica?) – por outro, ele também nos remete à idéia de benignidade e compaixão, atributos que parecem não combinar com a gramática. Esta seria impiedosa, cruel, ditatorial<sup>129</sup>.

Esse discurso de humanização parece ser corroborado pela imagem de professor como pai, psicólogo, como aquele que aponta caminhos, que considera o outro (algo que a gramática não faria), que ama. Vejamos.

*No que eu pude vivenciar até então é que os professores de Língua Portuguesa ensinam a gramática normativa, literatura, leitura e produção de texto. Os professores de Língua Portuguesa são direcionados a passarem o que sabem para que o aluno possa enfrentar o*

---

<sup>128</sup> Recorte 1per:55res.

<sup>129</sup> Recorte 6per:3res.

*vestibular, esse em meu ver é a função desses professores, ensinar para o aluno enfrentar provas e concursos. Mas também podem passar conhecimento de mundo, mostrar para o aluno os obstáculos que vão enfrentar ao saírem da escola, as dificuldades de vida. (1per:10res)*

*O papel do professor de Língua Portuguesa é ensinar os alunos regras da língua, interpretações de textos. É entender e ajudar os alunos e as pessoas entenderem o uso de nossa língua e demais funções relacionadas ao professor. As demais funções relacionadas ao professor é educar, ensinar a tratar com respeito os alunos e as pessoas, é debater outros assuntos relacionados com a vida, é conversar com um aluno que esteja passando por problemas ou que esteja com mais dificuldades de aprender que outro aluno. (1per:29res)*

*Além de todas as características citadas na questão anterior, o papel do professor é amar primeiro o que ensina e depois amar a quem ensina e posteriormente passar com amor o que se ensina. Dessa forma, sem dúvida, exercerá um papel importante como professor. (4per:55res)*

O professor parece encontrar-se no embate da imagem de língua ora como *companheira*, ora como *vilã*, para retomar os termos usados pelo sujeito abaixo.

*Creio que o professor de Português deva expor aos seus alunos uma forma de aprendizagem não taxativa, uma maneira de ver a língua como *companheira* e não como *vilã*; incentivar a leitura como instância fiadora de conhecimento lingüístico, além de demonstrar aos alunos as múltiplas possibilidades que o idioma oferece tanto para os atos conversacionais quanto para as representações escritas. Ou seja, mostrar aos alunos que existe algo maior que os convencionalismos do idioma. (2per:10res)*

Como, entretanto, não mostrar uma língua *vilã*, se ela é imposta aos alunos? Se parece tão distante de sua realidade, de sua história? Como ela pode ser *companheira* se não acompanha esse sujeito? Nesse confronto, constata-se que o *papel de um professor de língua portuguesa é um dos mais cruéis*<sup>130</sup> possíveis, pois o mesmo terá de passar algo que para a sua platéia não há

---

<sup>130</sup> Interessante o uso do termo *cruéis*, que aponta também para o efeito de sentido de desumanização da gramática.

*necessidade alguma em aprender, visto que os mesmos, por falarem a língua, não vêem necessidade de aprender*<sup>131</sup>.

De fato, pode-se dizer que o discurso pedagógico cria a ilusão da imprescindibilidade do aprendizado do português culto. Ainda que não haja “motivação”, utilidade, interesse dos alunos, afirma-se que o seu ensino é essencial. Basta que haja uma mudança na atitude dos professores ou na metodologia de ensino (o ensino deve ser “consciente”) e tudo estará resolvido.

Orlandi (2001b) argumenta que, no discurso pedagógico, as justificativas se restringem ao “é porque é”. Isto é, não se explica, de fato, as razões do objeto de estudo<sup>132</sup> e, como consequência, esse discurso utiliza, em termos da linguagem sobre o objeto, os dêiticos, a objetualização, a repetição, as perífrases. E, em relação à metalinguagem, usam-se as definições rígidas, os cortes polissêmicos etc.

Nota-se que, apesar de se afirmar que a língua da escola é completamente distinta da usada fora do âmbito escolar, o sujeito insiste em que ela deva ser ensinada. Nesse momento, entra o papel do professor e a imagem que se constrói dele: alguém que deve – e, portanto, não é – ser capaz de estabelecer um diálogo entre o conteúdo da escola e a realidade dos alunos. A culpa do fracasso escolar do aluno passa a recair, então, sobre o professor, assim como a possibilidade de mudança dessa situação. É preciso que esse professor crie *mecanismos para que o aluno sinta motivado em aprender a língua e para que a aula seja produtiva*<sup>133</sup>

Na verdade, a concretização do “sucesso” desse aluno parece ser sempre adiada. Se o problema antes era a metodologia tradicional de ensino, baseada na mera imposição de uma norma lingüística, agora, com posse de uma outra concepção (o ensino “respeitoso” da norma

---

<sup>131</sup> Recorte 4per:27res.

<sup>132</sup> Esse seria um dos aspectos, apontados por Orlandi (*ibidem*), que estaria presente na inculcação feita pelo ato de ensinar, na escola. Os outros seriam a quebra das leis do discurso, enunciadas por Ducrot e a cientificidade.

<sup>133</sup> Recorte 2per:5res.

padrão), a culpa está no professor que deve se tornar mais consciente e mudar sua atitude. Todavia, cabe-nos questionar por que esse saber-fazer, possuído pelo sujeito enunciador, não afeta (já não afetou) esses outros, no caso os professores que ele critica, que também estiveram na posição de sujeito-professor-de-línguas-em-formação?

A imposição (já que essencial!) de um ensino que está desvinculado da realidade dos alunos parece ser redimida nas aulas “críticas” e “conscientes”; aulas em que o professor *respeita os conhecimentos prévios de cada aluno e o meio social que o mesmo está inserido*<sup>134</sup>.

Creemos que nessa contradição de ter que aprender uma língua que não se usa entrelaçam-se dizeres de diferentes regiões interdiscursivas. O dizer do discurso pedagógico, estabelecendo o “é porque é” e a necessidade de conscientização crítica; o dizer das teorias lingüísticas que postulam o aprendizado da norma culta como forma de ampliar a competência comunicativa dos alunos com o devido respeito à língua do aluno; o dizer do senso-comum sobre a língua, presente nas considerações de que o ensino da norma culta se justifica por ela ser a “certa”.

E, mais do que isso, parece-nos haver mesmo uma relação de amor e ódio para com essa língua, já que, no discurso do sujeito, percebe-se um jogo de aceitação e resistência da gramática normativa. Ao falar do aluno (seus futuros alunos, provavelmente), é de si mesmo que o sujeito fala, projetando-se como aquele que ora não via sentido nas “enfadonhas e áridas aulas de português” e que ora gostaria de ter não apenas aprendido essa língua, mas de a ter aprendido, apropriado-se dela, enfim, tornado-se seu senhor.

---

<sup>134</sup> Recorte 4per:8res.

### 3.5. Recapitulando

Vê-se que as vozes se confrontam e trazem à tona, na superfície lingüística, o conflito entre saberes provenientes de diferentes regiões interdiscursivas. Tais saberes se sobrepõem, se entrecruzam, se imbricam, mas jamais se anulam. Isto é, o saber constitutivo do sujeito, apropriado e construído ao longo de sua vida (de suas histórias de leitura, de suas memórias discursivas) não o abandona, mas se emaranha a esse “novo” saber, marcando o discurso como lugar de contradição, dispersão e repetição de sentidos.

Se, no discurso do usuário, prevalece a idéia de que saber (bem) a língua materna é saber gramática normativa; por outro lado, no discurso do professor-de-língua(s)-em-formação, emergem dois sentidos principais, que, na verdade, se relacionam. O primeiro refere-se à idéia de que saber a língua é saber se comunicar ou interagir em diversos contextos; o segundo afirma que saber a língua é entender seu funcionamento, avaliar, julgar (ou não), enfim, compreender os que dela se apropriam.

Nas respostas à pergunta “O que é saber bem Português?”, percebe-se o embate das vozes no jogo de aceitação/resistência do imaginário de língua como gramática normativa. A GN é vista como o lugar de totalização da língua, entretanto essa imagem é, de uma forma ou de outra, relativizada, seja pela consideração das variações lingüísticas, seja pelo discurso da necessidade de adequação lingüística, seja pela afirmação de que se tem que respeitar o que não domina as regras.

Vale ressaltar que as marcas elencadas nas respostas a essa pergunta não se pretenderam rígidas, ou seja, há, em alguns casos, mais de uma marca em um mesmo recorte, como se pôde observar. Além disso, entendemos que essas marcas se referem à nossa leitura do *corpus*. Assim,

cremos que as possibilidades de interpretação não se esgotam aqui, mas estão abertas a novos olhares.

Em relação à pergunta “Você considera que sabe bem português?”, verifica-se a emergência do discurso da falta em relação à GN ou às teorias estudadas em sala, visto ter sido essa pergunta aplicada em situação de avaliação. Aqui o sujeito se vê em uma relação de dívida e o embate das vozes se dá justamente na necessidade de se justificar (de quitar a dívida?) perante a GN. Nesse contexto, a lingüística, por meio do discurso da competência comunicativa, e os dizeres do discurso pedagógico, apontando a necessidade de estudo e dedicação, aparecem para compensar a falta, que, entretanto, não se apaga, já que é constitutiva do sujeito.

Ao responder a pergunta “Você acha que seria interessante se fosse incluída, no curso de Letras, a disciplina “Gramática Normativa”? Justifique a sua resposta”, pudemos também perceber a construção da imagem de gramática normativa como língua legítima, lugar de totalização do saber sobre a língua e a imagem de professor de português como quem deve “dominar” as regras gramaticais, apontando para uma lacuna, a seu ver, entre a teoria e a prática. Novamente o sujeito se vê em falta – já que confessa não saber gramática (não estando, assim, capacitado para lecionar) – e o embate das vozes se marca justamente nesse desejo de “possuir” a GN e na impossibilidade de confessá-lo, senão com ressalvas.

Por fim, nas respostas à pergunta “Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?”, pode-se observar o embate de vozes trabalhando no sentido de relativizar a imagem de GN como saber legitimado, por meio do discurso pedagógico, que postula a contextualização das regras da gramática, tornando-a mais próxima da realidade do aluno, e a necessidade de se humanizar o ensino (através do amor, do respeito, do interesse pelo outro), denunciando, assim, seu caráter impositivo.



As análises apontam para o fato de que o sujeito é afetado pelos dizeres da formação discursiva em que se encontra, e que não há, dessa forma, sentidos aleatórios, originais ou individuais (a não ser como ilusão). Ele carrega – no sentido de que o sujeito é atravessado por um saber e não que “acumula” em si conhecimentos – um saber que lhe é constitutivo e, conseqüentemente, inapagável. Vê-se que, ao longo do curso de Letras, no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito não abandona um conhecimento para se apropriar de outro, como se esse processo ocorresse de forma linear e contínua.

Na verdade, o sujeito está entre o paradoxo da legitimação e refutação da norma padrão, da língua única. Discursivamente, ele ocupa um lugar que lhe dá autoridade para conferir liberdade (pedagógica, lingüística) ao(s) outro(s) (professores? Seus futuros alunos?), mas, ao mesmo tempo, é atravessado pela memória de um dizer – de outro lugar – que postula o controle (da língua, do ensino, do outro).

Entendemos que o questionário aplicado aos sujeitos é já um discurso sobre a língua. Não há dúvidas de que ele marca o lugar e um saber relativos a esse sujeito-professor-em-formação. Cremos que o simples fato de o questionário haver sido aplicado por uma professora aos seus alunos, em um curso superior que visa à formação de professores, traz já consigo uma série de (inevitáveis) formações imaginárias do tipo: a imagem que o aluno tem da professora; a imagem que o aluno tem que a professora tem dele; a imagem que o aluno tem sobre o objeto de estudo; a imagem que o aluno tem que a professora tem do objeto de estudo etc.

Em outras palavras, podemos afirmar que a memória do saber sobre a língua materna se mistura, no discurso dos sujeitos, às imagens projetadas do lugar do qual ele enuncia – a posição de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação.

Além disso, sustentamo-nos em um campo teórico que nos assegura a heterogeneidade e a opacidade constitutivas da linguagem. Em outras palavras, cremos que um outro instrumento de

coleta de dados poderia permitir a emergência de outros sentidos, e, conseqüentemente, outras leituras, mas jamais asseguraria a univocidade dos sentidos ou a “coincidência” dos dizeres consigo mesmo.

Desse modo, acreditamos que o que está em jogo é entender como, na unidade da superfície lingüística, diferentes dizeres acerca do “saber sobre a língua” se relacionam. Trata-se de investigar as vozes que, suturadas no discurso, aparentemente se apresentam em uníssono, mas que, na verdade, apontam para a contradição. Contradição essa concebida não como um simples “sistema de oposições e dicotomias classificatórias”, e sim como o “caráter não-linear” constitutivo do discurso (TENREIRO, 2005, p. 278).



## CAPÍTULO 4

### MAIS EMBATES...

*Não sei quem sou, que alma tenho.  
Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.  
Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...  
Sinto crenças que não tenho.  
Enlevam-me ânsias que repudio.  
A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me ponta  
traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha,  
nem ela julga que eu tenho.  
Sinto-me múltiplo.  
Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos  
que torcem para reflexões falsas  
uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.  
Como o panteísta se sente árvore (?) e até a flor,  
eu sinto-me vários seres.  
Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente,  
como se o meu ser participasse de todos os homens,  
incompletamente de cada (?),  
por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.*

**Fernando Pessoa**

Uma das discussões recorrentes no campo dos estudos da linguagem versa justamente sobre a necessidade do ensino de Português para os falantes nativos dessa língua. Desse modo, achamos pertinente solicitar aos alunos uma produção textual em que se posicionassem a respeito desse tema.

Os alunos foram, então, orientados a responder a pergunta **Afinal, para que aula de português para quem já fala português?** da forma mais pessoal possível, isto é, ficou claro, para os sujeitos, que eles seriam avaliados apenas no quesito de terem produzido ou não o texto, independente da linha argumentativa que adotassem. Investigamos o embate das vozes na

construção das imagens que os sujeitos fazem de língua, de variação lingüística, de norma culta<sup>135</sup>, dentre outras. Nesse capítulo apresentaremos a análise de dez textos para explicitar nosso gesto de leitura em relação ao *corpus*.

#### 4.1. Análises

**Texto um: sujeito do quarto período.**

##### **Uma Questão de Liberdade<sup>136</sup>**

*O estudo gramatical é essencial para a utilização da norma culta. E a norma culta é essencial para a liberdade de expressão em uma nação grande e repleta de regionalismos como o Brasil. Portanto, mesmo para um falante da língua, é importante conhecer a norma culta caso queira ser compreendido no país todo.*

*A língua falada, repleta de desvios da norma, gírias e expressões regionais, atende bem ao propósito de comunicação em uma determinada região. Mas talvez não seja o suficiente para se expressar claramente em um local onde o dialeto utilizado seja muito diferente.*

*Já a norma culta, por ser única para todo o país, abrangeria todos os cidadãos (claro, se todos a conhecessem razoavelmente). Ou seja, o conhecedor da norma culta exerce melhor sua liberdade de expressão, conseguindo compreender mais, e ser mais compreendido do que um não-conhecedor da norma.*

*É importante ensinar gramática para falantes. Não porque somente assim se fala perfeitamente o português, mas porque o conhecimento dela aplicado amplia o ângulo de abrangência da comunicabilidade do indivíduo. (4per:6res)*

---

<sup>135</sup> Analisamos textos do quarto (51 textos); do quinto (1 texto); do sexto (7 textos); do sétimo (3 textos); e do oitavo (10 textos) períodos.

<sup>136</sup> Diferentemente das demais respostas aqui analisadas, esse sujeito optou por colocar um título em seu texto.

Chama-nos a atenção a imagem de norma culta construída pelo sujeito. Observa-se a crença em sua homogeneidade – ela seria *única para todo o país* – e em sua conseqüente capacidade de estabelecer uma comunicação sem barreiras ou dificuldades, já que *é importante conhecer a norma culta caso queira ser compreendido no país todo*, o que seria razão suficiente para ensinar essa variante *mesmo para um falante nativo*. E aqui o advérbio ‘mesmo’, resguardando-se de uma voz que porventura postulasse o contrário, marca a necessidade de se afirmar que o falante nativo deva aprender a língua portuguesa.

Se a norma culta é, no dizer desse sujeito, o lugar da liberdade de expressão, por estar “acima” das variações lingüísticas e, por isso, dos problemas de comunicação, a norma não-culta seria, por sua vez, o lugar do limite. O lugar em que o dizer se depara com fronteiras.

Contudo, a ressalva entre parênteses – (*claro, se todos a conhecessem razoavelmente*) – e o verbo *abrangeria*, no futuro do pretérito, trazem à tona uma voz que se confronta com essa concepção. Trata-se da constatação de que tal norma não é tão “única” assim. Que “problemas de comunicação” sempre existem, apesar da “unicidade” dessa língua padrão.

A língua falada é tida como *repleta de desvios da norma, gírias e expressões regionais* e aparece como equivalente de linguagem coloquial, como se a escrita não pudesse ter também as mesmas características. Todavia, notamos que, ao falar da língua falada, o sujeito, afetado pela formação discursiva em que se encontra, faz certas ressalvas. Observe-se o advérbio *talvez*, relativizando, isto é, tornando menos incisiva a afirmação de que a língua falada *não seja o suficiente para se expressar claramente em um local onde o dialeto utilizado seja muito diferente*. Além disso, afirma-se que a língua falada *atende bem ao propósito de comunicação*, entretanto só a norma culta possibilitaria o expressar-se claramente.

Por fim, a negativa, em *É importante ensinar gramática para falantes. Não porque somente assim se fala perfeitamente o português...*, também aponta para o embate das vozes do sujeito-professor-de-línguas-em-formação e o sujeito-usuário-da-língua. Agora, não se pode assumir que falar *perfeitamente* seja condição suficiente para o ensino da língua materna (como seria para este último). Uma outra justificativa – a da necessidade de comunicação adequada? – aparece e marca esse outro lugar enunciativo do sujeito.

De qualquer forma, apesar das ressalvas e relativizações, a norma culta parece estar, no dizer do sujeito, no plano do absoluto – no lugar em que se pode *expressar claramente*, em que se *fala perfeitamente*. Enfim, no lugar em que o sujeito encontra a *liberdade de expressão*.

#### **Texto dois: sujeito do quarto período.**

*Para responder a esta pergunta, em primeiro lugar, tem que se levar em consideração que o conhecimento em língua portuguesa abrange muito mais que o ato da comunicação falada. Se saber uma língua implicasse em "sobreviver" com ela entre as pessoas, realmente seria de pouca utilidade o ensino de como se falar somente.*

*A língua portuguesa é um sistema, e esse sistema possui regras pelas quais é regida, um padrão, o que a impede de se tornar um caos, com inúmeros dialetos em cada cidade diferente. O padrão é necessário para que se estabeleça uma comunicação com um número maior de pessoas, e quanto mais se conhecer sobre a língua, mais autonomia se tem no ato da comunicação.*

*Entretanto, além disso, deve-se considerar que o padrão é necessário para que a escrita seja digna de ser entendida para todos os falantes da mesma língua. Se uma pessoa conhece a língua portuguesa superficialmente, certamente ela escreverá um texto sem pontuação alguma, com uma pontuação sem critério, ou, quando muito, com uma pontuação baseada em pausa de respiração. Sabe-se que a pontuação deriva das relações entre os termos da frase, do texto, e que*

*seria praticamente caótico ler um texto sem pontuação, ou com uma pontuação sem um critério. Este seria incoerente, incoeso e talvez, ambíguo. O julgamento de um texto assim seria tão subjetivo quanto um poema.*

*Quanto mais conhecimento se tem sobre a língua e sua estrutura, maior é a capacidade de leitura do indivíduo. Mesmo que ele não entenda alguma palavra, ou mesmo uma frase, ele terá, dentro do próprio texto, ferramentas necessárias para inferir sobre o significado e não ter a sua leitura prejudicada.*

*Assim sendo, deve-se considerar a importante o ensino de português mesmo para os falantes do próprio português, para que, sua autonomia com relação a língua seja ampliada e ele consiga ter uma maior desenvoltura com relação à sua leitura, escrita e na sua comunicação.*

**(4per:14res)**

Selecionamos o texto dois, também de um sujeito de quarto período, pelo fato de fazer emergir sentidos semelhantes aos da produção anterior.

Muito relevante é o uso do vocábulo *sobreviver*, referindo-se à língua, no primeiro parágrafo. Esse termo, comum no discurso sobre a língua estrangeira, especialmente quando se menciona a situação de pessoas que precisam utilizar a língua em um país estrangeiro o suficiente para desenvolver questões básicas à sobrevivência, marca, na verdade, um saber não legitimado. Aquele que “sobrevive” com uma língua, pode “se virar” com ela, interagir em práticas linguageiras comuns, mas não é considerado como um falante proficiente, que domina, de fato, a língua.

Nesse sentido, haveria, como se nota no discurso do sujeito, para além dessa “língua de sobrevivência”, a língua regida por regras, sistemática, que impediria a língua, no caso a portuguesa, *de se tornar um caos*.

Desse modo, enquanto os dialetos seriam da ordem do caos, a norma culta seria o lugar da organização, da sistematização, da unidade. E, como também observamos na primeira produção,



a autonomia (a liberdade?) na comunicação adviria do domínio da norma culta, já que essa propiciaria a comunicação sem problemas.

Outro aspecto semelhante ao do texto anterior é a construção da escrita como lugar de homogeneidade, como se nota em: *Entretanto, além disso, deve-se considerar que o padrão é necessário para que a escrita seja digna de ser entendida para todos os falantes da mesma língua.* A linguagem padrão, especialmente a escrita, produziria uma linguagem *digna*, capaz, então, de enobrecer, elevar, honrar o falante, enquanto a não-padrão o desqualificaria, colocando-o em um patamar de conhecimento superficial.

Além disso, a norma padrão teria o poder de conter a subjetividade, a polissemia constitutiva da linguagem, tudo o que fosse subjetivo em um texto, uma vez que, pelas regras de pontuação, por exemplo, impedir-se-ia que este se tornasse *incoerente, incoeso e talvez ambíguo.* Enfim, a gramática normativa (lugar da padronização) proporcionaria uma “maior capacidade”, *uma maior desenvoltura com relação à sua [do falante] leitura, escrita e na sua comunicação,* ampliando a autonomia do falante em relação à língua.

### **Texto três: sujeito do quarto período.**

*Inicialmente, é preciso definir o que vem a ser aula de português. Se estivermos falando de alfabetização, não tenho dúvida de que tal ensino é essencial. Não digo fundamental, porque poderia até parecer trocadilho. Que raio de aula de português é essa então? Seria simplesmente o ensino da gramática, no melhor (?) estilo “Pasqualiano”? Se a pergunta contida no título diz respeito a esse tipo de ensino, creio que devemos fazer algumas observações.*

*Esclareço, desde logo, que não abomino o ensino de regras. Particularmente, vivo de aplicá-las – não as regras do português -, pois, antes de ser um estudante de letras, formei-me em direito e, premido pela necessidade ganhar dinheiro, esquentei muita cadeira e folheei muitos livros para me tornar juiz. Não me arrependo, pois gosto do que faço. Cedo, contudo, à*

*irrefreável vontade de fazer esta tardia confissão, confissão que nem eu e nem o mais sincero dos candidatos a magistrado faria a um membro da banca examinadora: a de que o vil metal, mais do que a pomposa toga ou o ideal de justiça, foi a principal razão que me atraiu para a carreira.*

*Voltando ao tema em discussão, acredito que o ensino da gramática normativa é importante. É preciso deixar claro, porém, que, ao contrário dos gramáticos mais fanáticos, a chamada “norma culta” deve ser encarada como uma variante de nossa língua. Outras existem, não menos importantes. O que vai nortear a escolha do falante é o contexto.*

*Sendo uma variante de nossa língua, a “norma culta” não pode ser desprezada. Digo isso para refrear os ânimos daqueles que, movidos por traumas ginasiais ou por preguiça mesmo, adorariam fazer uma grande fogueira, a fim de queimar os becharas, os cunhas, os pasquales, cegalas e quejandos. Não se trata disso. Como já disse acima, o que devemos fazer é simplesmente encarar a “norma culta” como uma das variantes de nossa língua, tendo em mente, outrossim, que ela não é mais e nem menos importante que as demais.*

*Feitos esses esclarecimentos, o leitor mais atento poderia perguntar: então, se ela não é a variante mais importante, o ensino do português deve limitar-se ao conteúdo dos manuais que há pouco salvaste da fogueira? A resposta é mais do que evidente: é claro que não! Enquanto instrumento de interação, entendo que nossa querida língua, que outrora Bilac chamou de “última flor do Lácio, inculta e bela”, deve ser estudada em todos os seus diversos matizes.*

*O estudo do português – não me refiro aqui ao dono da padaria – deve preparar o aluno para as diversas situações com as quais ele irá se deparar. O ensino da nossa língua deve ser essencialmente plural, de sorte a permitir que o estudante se encante tanto com os sermões de Vieira, ao mesmo tempo em que possa, num churrasco de fim de semana, emocionar-se ao som de um Cristian e Ralf.*

*A abertura da escola aos diversos discursos é medida que se impõe. Antes de cultivar o preconceito (seja de que lado for), o ensino do português deve preocupar-se em formar alunos que tenham um espírito eminentemente crítico. Brincadeiras à parte, ainda que ele não se afeição ao estilo barroco, ou abomine Cristian e Ralf, principalmente por não ter sido convidado para o tal churrasco, mas seja obrigado a conviver com alguns decibéis a mais (todo bêbado fica meio surdo), até para poder fazer suas escolhas, é preciso conhecer o “inimigo”.*

*Por fim, cumpre-nos registrar que muitos estudiosos vêm apontando as incoerências da gramática tradicional, mas, a despeito disso, não negam a importância de corrigi-las, dando um*

*tratamento mais científico aos fenômenos da língua. Os futuros professores devemos estar atentos a isso, a fim de tornar mais agradável o processo de aprendizagem e evitar os tais traumas ginasiais de que falei acima. Como diria Cipro Neto, é isso! (4per:10res)*

No texto desse aluno do quarto período, chama-nos a atenção como o confronto entre as posições discursivas se manifesta por meio da defesa e da relativização da gramática normativa.

A defesa da norma culta se fundamenta no fato de ela ser uma variante, não podendo, portanto, *ser desprezada*, e também no fato de ser a língua das regras, como se observa no segundo parágrafo, em que o sujeito equipara a importância das regras do português às regras jurídicas.

O uso das orações com negativas é recorrente no texto. Há, logo no início, uma espécie de ressalva, um discurso de resistência aos (supostos) dizeres da formação discursiva em que se encontra o sujeito – *não abomino o ensino de regras*. Percebe-se que o uso da negação faz emergir a voz que diz exatamente o contrário do que se nega (quem abominaria as regras? Aliás, por que se deveria abominá-las?), e mostra que esse saber – o do ensino de língua materna por regras – é constitutivo do sujeito.

Posteriormente, o sujeito afirma que acredita *que o ensino da gramática normativa é importante*. Entretanto, essa crença é relativizada pela introdução de uma oração com valor adversativo: *É preciso deixar claro, porém, que, ao contrário dos gramáticos mais fanáticos, a chamada “norma culta” deve ser encarada como uma variante de nossa língua*. Pode-se observar que o sujeito se identifica com a posição de sujeito-professor-de-línguas-em-formação, para quem as concepções de *gramáticos mais fanáticos* teriam que ser revistas, afinal não se pode olhar a língua cegamente – como um *fanático* – deve-se, pois, ter criticidade. Aliás, o próprio uso

de aspas para se referir à norma culta já aponta para o embate de vozes, uma vez que o sujeito marca, em seu discurso, que, do lugar do qual fala, só pode referir-se a ela com certas ressalvas.

No quarto parágrafo, observa-se novamente o emprego de orações negativas – a *“norma culta” não pode ser desprezada; não se trata disso; e ela não é mais e nem menos importante que as demais* – confrontando a voz que supostamente afirmaria a necessidade de *se fazer uma fogueira, a fim de queimar os becharas, o cunhas, os pasquales, cegalas e quejandos*. Assim, não haveria necessidade de se usar o fogo – instrumento de purificação – contra as gramáticas, mas *simplesmente encarar a “norma culta” como uma das variantes de nossa língua*, e aqui o advérbio marca o desejo de amenizar o conflito, apaziguar as posições contrárias, como se isso fosse “simples”. A norma culta seria, assim, um instrumento de ameaça (daí haver os que a querem no fogo), talvez por ser um lugar de *traumas ginasiiais*.

Se, por um lado, o sujeito defende a norma culta, por outro, nota-se que essa defesa não é feita, senão com ressalvas, e ao *leitor mais atento* que perguntar se *o ensino do português deve limitar-se ao conteúdo dos manuais que há pouco salvaste da fogueira*, se dirá um estrondoso *é claro que não!*, uma vez que a língua *deve ser estudada em todos os seus diversos matizes*.

O sujeito, então, passa a destacar a necessidade de se ter um ensino *essencialmente plural* do português. E aqui convém ressaltar que o contraste entre a norma culta e a não-culta aparece no jogo entre o erudito e o popular. À primeira se ligariam os sermões de Vieira, o estilo barroco; à segunda, um churrasco de fim de semana, o som de ‘um’<sup>137</sup> Cristian e Ralf.

---

<sup>137</sup> É interessante o uso do artigo indefinido ‘um’, em contraste com ‘os’ sermões de Vieira. Poderia se ler aqui o contraste entre o único (homogêneo) e o que varia (sendo mais um...)?

Nesse jogo, parece haver uma batalha, como se observa pelo uso do léxico “*inimigo*”. Quem, afinal, é o inimigo? A norma culta? A popular? O dizer dos gramáticos? As teorias dos lingüistas? Aliás, inimigo de quem?

Novamente, no fim do texto, é essa mesma posição discursiva, que está consciente de que *muitos estudiosos vêm apontando as incoerências da gramática tradicional*, que faz uso de um argumento de autoridade para legitimar a posição de que normas têm de ser ensinadas, desde que se dê *um tratamento mais científico aos fenômenos da língua*.

Por fim, enlaçado nessa teia de dizeres, o sujeito tenta resolver as contradições e traz à tona o discurso pedagógico da consciência crítica – *... o ensino do português deve preocupar-se em formar alunos que tenham um espírito eminentemente crítico* – ; de um ensino aberto – *O ensino da nossa língua deve ser essencialmente plural...* – ; e das aulas agradáveis e prazerosas... – *Os futuros professores devemos estar atentos a isso, a fim de tornar mais agradável o processo de aprendizagem...*

#### **Texto quatro: sujeito do quarto período.**

*Questões do tipo por que tenho que aprender essa matéria se nunca vou usar isso na vida?, ou como a que o próprio tema sugere, “Por que aula de Português para quem já fala Português?” são vistas freqüentemente por professores de 1ª a 8ª série do fundamental, podendo ser ouvidas até mesmo no 2º grau, e ainda, ouvem também que suas disciplinas são dadas por uma única razão, para que seus alunos possam passar nos vestibulares e nunca mais vão ver isso.*

*Contudo, de acordo com o que vamos amadurecendo no decorrer dos anos, vamos aprendendo que as disciplinas vistas em nossa formação não são total perda de tempo. Temos o péssimo hábito de pensar ainda quando jovens que somos grandes conhecedores das diversas*

áreas do conhecimento, e esta visão começa a ser mudada quando tomamos consciência do que Sócrates disse há centenas de anos, “Só sei que nada sei”. Baseando-se nesta dialética, nos predispomos a abrir a mente para novos conhecimentos, sobre a razão de porque estudar e que todo ensinamento adquirido é de grande valia.

*Raciocinemos. Estudamos nossa língua desde que começamos as primeiras comunicações e interações com os demais indivíduos natos do país, mas será que dominamos a língua portuguesa na forma culta, aos moldes das gramáticas normativas? É óbvio que não, e podemos afirmar isso com toda certeza bastando ouvir um breve diálogo durante uma aula ministrada no curso de Letras, ouvimos a gente vai, eles foi e assim por diante.*

*A partir desta exposição, podemos começar a refletir sobre a questão porque aula de Português para quem já fala Português. Efetivamente, estudamos língua portuguesa desde a 1ª série do fundamental, e por que ainda a ensinamos? Uma resposta quase imediata é dizer que a culpa é dos professores, os quais não sabem aplicar suas aulas. Nesta mentalidade ignoramos o fato de que parte considerável dos alunos tem pais semi-analfabetos, convivência com indivíduos menos esclarecidos e o próprio meio em que estão inseridos, entre outros fatores.*

*Estudamos a língua portuguesa para que nossa sociedade tenha cidadãos pensantes capazes de manter uma comunicação de forma coesa, fazer-se compreensível de maneira clara e objetiva e relembrando, uma nação em que seu povo não domina sua língua se torna alvo fácil de dominação e manipulação.*

*Entretanto, tenho a opinião que palavras “importadas” não se traduzem em invasão estrangeira como muitos pensadores defendem. Hoje é impossível utilizarmos de palavras essencialmente portuguesas estando inseridos num mundo globalizado, onde a troca de informações e tecnologias são intensas e constantes. E ainda abro um comentário, o português falado no Brasil atual é formado do latim, do grego do tupi guarani entre outras línguas indígenas, então como se fala em invasão cultural se a partir de 1500 o Brasil foi invadido e colonizado por anos seguidos?*

*Retomando o tema principal, o problema não está em estudarmos Português se o falamos (bem ou mal, mas falamos), e sim na forma em que o conteúdo sintático da língua é tratado nas aulas de língua portuguesa. Quando se diz em aula de português, instantaneamente vem a cabeça a imagem de uma tabela de orações coordenadas e uma outra de orações subordinadas e outras análises sintáticas das orações. Não se lembra de análise textual (digo aqui no sentido*

*real da análise e não encontrar os verbos e sujeitos nas orações), produção textual (o que falta enormemente no ensino fundamental e 2º grau) e outros pontos importantes e relevantes abordados pela disciplina língua portuguesa.*

*Para os profissionais da área e nós, futuros profissionais, devemos aprender a trabalhar nossa língua de maneira prazerosa e satisfatória, incentivando os alunos a leitura desde os primeiros anos de alfabetização, para que futuramente esta imagem de que Português é um tédio de se estudar possa ser banido de nossas mentes. (4per:34res)*

Nesse texto também encontramos a defesa de que se deve ensinar a norma culta nas aulas de português e a construção de um “lugar de sabedoria” que seria ocupado por aqueles que concordam com esse argumento.

Inicialmente, o sujeito afirma que, ao contrário do que pensava antes, não é apropriado dizer que as disciplinas estudadas na escola, e dentre elas a língua portuguesa, sejam *total perda de tempo*. Constatação esta trazida pelo “amadurecimento” *no decorrer dos anos*, quando se deixou de ser jovem, o que é condizente com o imaginário social de velhice como sinônimo de sabedoria e prudência.

A defesa do ensino de português acontece, no discurso desse sujeito, por meio da instauração da falta no outro: este tem que saber, já que a única coisa que se deve assumir saber é que nada se sabe. Afinal Sócrates, ícone, por excelência da sabedoria, do conhecimento na cultura ocidental, assim o fez.

O sujeito prossegue na defesa da norma culta, convidando o leitor para que raciocine, como se observa no terceiro parágrafo, e reforça, assim, a imagem de sujeito sábio e conhecedor, referente àqueles que concordam com aquilo que é exposto no texto. Assim, o que não chega à mesma conclusão é porque não raciocinou, não ponderou, não usou a lógica – um dos grandes “bens” de nossa cultura, portadora da herança cartesiana.

Chama-nos a atenção a imagem que o sujeito faz de seus pares em relação à norma culta. Em sua fala, há a constatação de que não *dominamos* a língua portuguesa na forma culta, sendo que *podemos afirmar isso com toda certeza bastando ouvir um breve diálogo durante uma aula ministrada no curso de Letras, ouvimos a gente vai, eles foi e assim por diante*. A imagem do outro é construída a partir da expectativa de que ele deveria ter fluência na língua culta (afinal, é um futuro professor!).

Em seguida, o uso do léxico “assassinar”, muito comum em discursos sobre a língua, constrói a imagem de uma língua viva que, a todo o momento, é assassinada pela ignorância dos falantes. A língua seria, então, um objeto exterior ao sujeito, e poderia ser tocada, “maculada”, enfim, assassinada por ele.

Apesar de dizer que a norma culta é uma das formas da língua – há, portanto, as formas não-cultas – o sujeito parece equipará-la à língua portuguesa, como se apenas ela fosse a língua legítima. Afinal, é a única passível de ser “morta”.

Observa-se que o “assassinato” da língua portuguesa equivaleria à falta de coesão, objetividade e clareza na comunicação, como se a norma culta pudesse assegurar, por si só, esses aspectos de forma absoluta. Além disso, a língua (culto) seria um instrumento de poder, impedindo a *dominação e manipulação* de um povo, já que forma *cidadãos pensantes* – novamente a imagem do conhecedor, sábio, crítico.

A constatação da “perda” da/na língua leva à necessidade de se encontrar um culpado e, conseqüentemente, uma solução que restituísse a “integridade” (a vida?) da língua portuguesa. Sem muita hesitação, em *uma resposta quase imediata*, se diria que *a culpa é dos professores, os quais não sabem aplicar suas aulas*. Entretanto, o sujeito estende essa culpa aos *pais semi-analfabetos, convivência com indivíduos menos esclarecidos e o próprio meio em que* [os alunos] *estão inseridos, entre outros fatores*.



Contudo, a rejeição da *forma em que o conteúdo sintático da língua é tratado nas aulas de língua portuguesa* e a recusa daquilo que *instantaneamente vem a cabeça*, justamente a *imagem de uma tabela de orações coordenadas e uma outra de orações subordinadas e outras análises sintáticas das orações* mostra que a culpa recai sobre os professores, já que eles são os responsáveis pela mudança, por ministrar aulas de *maneira prazerosa e satisfatória*.

O dizer desse sujeito pode ser ilustrado por uma citação de Coracini (2003b, p. 219), para quem

A escola é feita de modo a nos fazer esperar que tudo o que se ensina aos alunos deve ser assimilado por todos; senão, a culpa é do professor que não soube explicar (o que, nós professores, tentamos refutar), ou a culpa é do aluno que, apesar da competência do professor, tem dificuldade em compreender seja porque é preguiçoso, seja porque não presta atenção, seja ainda porque tem problemas de inteligência... Ou encontramos explicações do lado do método, sobretudo quando se atribui a este ou àquele as qualidades necessárias para um ensino de qualidade.

Assim, o outro carregaria a possibilidade da completude. Mas, como, ao falar do outro, o sujeito se significa, se subjetiva, se identifica, entendemos que ele mesmo é esse outro que fará a transformação, já que detém o conhecimento do saber-fazer advindo de diversas teorias dos estudos da linguagem que defendem as *análises textuais*, as *produções textuais* e *outros pontos importantes*. Enfim, ele será aquele que salvará a língua da morte e o outro da ignorância.

### **Texto cinco: sujeito do sexto período.**

*Desde que começamos a falar já somos usuários da língua materna, no nosso caso o Português, ora, se usamos a língua é porque a conhecemos, porém quando atingimos idade escolar e ingressamos na escola, já nas séries iniciais começamos a aprender PORTUGUÊS.*

*Para melhor entendimento, tomemos o conceito de língua, segundo Celso Cunha: “Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ela age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou”. De acordo com a definição de língua dada por Cunha podemos perceber que a língua não é algo imutável, ao contrário ela é variável e está em perpétua mudança.*

*A língua é uma unidade usada por determinado grupo de pessoas para estabelecer comunicação. Apesar de ser uma unidade, a língua sofre variações sociais, dentre essas variações podemos citar as variações geográficas e de classes sociais. A variante mais difundida é a variante padrão. Por variante padrão, entende-se a forma considerada, por determinado grupo social, como sendo a forma correta (modelo), à ser seguida para se “falar e escrever bem”.*

*Considerando as variações da língua, não podemos deixar de considerar a noção de erro: erro é o que difere, na escrita ou na fala, do que é considerado padrão. Mas com base em que podemos dizer se algo está errado ou não?*

*Se alguém diz: “eu não FISSU isso.” Certamente outro indivíduo poderá corrigir dizendo: “O correto é falar eu não FIZ isso”. Mas como esse indivíduo teve a capacidade de corrigir a fala de outra pessoa? A língua é uma unidade adotada por um grupo de pessoas, mas para que essa língua possa ser estabelecida é necessário que se crie regras.*

*Em nosso cotidiano estamos cercados por regras, são regras de trânsito, regras escolares, regras no trabalho e etc. Na língua também existem regras para que ela possa funcionar, o que não estiver de acordo com as regras estabelecidas para determinada língua, não é considerado como pertencente àquela língua, por exemplo, no caso da língua portuguesa, se alguém disser: “A menino comeu o bolo.”, outro falante não ira considerar esta frase como*

*pertencente à língua portuguesa, já que em Português o “correto” é dizer: “O menino comeu o bolo”.*

*Mas esse conjunto de regras estabelecidas para o funcionamento da língua tem de ser compartilhado por todos os falantes da língua, todos tem de ter acesso à essas regras para garantirem o direito a exercer a principal função da língua, que é estabelecer comunicação. Então como todos podem partilhar das mesmas regras, já que a língua sofre variações? Para entendermos melhor esse questionamento, faz-se necessário tomar o conceito de gramática dado por Possenti: “Gramática é um conjunto de regras.” Sabemos então, que ao conjunto de regras de determinada língua, dá-se o nome de gramática.*

*Esse conjunto de regras pode ser dividido em: regras que devem ser seguidas, regras que são usadas e as regras que conhecemos.*

*As regras que devem ser seguidas, são as regras estabelecidas pela Gramática normativa para “falar e escrever bem”, as regras que são realmente seguidas, são as que usamos para falar dentro de nossa variedade lingüística, essas regras são consideradas pela Gramática descritiva, e por fim, regras que conhecemos, são as regras internalizadas usadas por cada falante para formar frases e se comunicar com outros falantes da mesma língua, a esse conjunto de regras dá-se o nome de Gramática internalizada.*

*Já que as regras de uma língua tem de ser compartilhadas por todos os falantes da língua, temos então que aprender de alguma forma essas regras.*

*Para conhecer a Gramática Internalizada, não é necessário nenhum ensinamento escolar, essas regras já são internas do falante, ou seja, ele já nasce com a capacidade de formar essas regras e elas são apreendidas no convívio com outros falantes da mesma língua. O conjunto de regras estudado pela Gramática Descritiva, são as regras que o falante usa para exercer as regras internas, isto é, o que realmente o indivíduo usa para falar e se comunicar com outros falantes da mesma língua, é o que define se o falante irá dizer: “a menino” ou “o menino”. Mas para aprendermos a Gramática Normativa, que é o conjunto de regras que devem ser seguidas, precisamos além do convívio com outros falantes de Português, ir à escola para conhecermos a variante padrão da língua, aquela que é considerada o modelo a ser seguido.*

*As regras que são usadas para dizer se algo está correto ou não dentro de uma língua, são as mesmas que devem ser seguidas para “falar e escrever bem”, por isso essas regras devem ser de conhecimento de todos os falantes. Devido às variações lingüísticas que a língua está*

*sujeita, é que são estabelecidas as regras, isso para que a língua não perca a sua característica de unidade.*

*No Brasil a língua adotada é o Português, de norte a sul todos os brasileiros falam a mesma língua, porém mesmo sendo a mesma língua, existem algumas modificações que a língua pode sofrer de região para região, são variações relacionadas ao sotaque da fala de cada região geográfica e até mesmo variações semânticas, pois em um Estado uma palavra pode ter um significado, e em outro Estado ter um significado diferente, ou até mesmo, algo por ter um nome em um Estado e em outro ter um nome diferente mas referindo-se à mesma coisa, por exemplo, a raiz comestível que em Minas Gerais é chamada de Mandioca, no Nordeste do país é chamada de Macaxeira e em São Paulo é conhecida como Aipim. Mesmo existindo essas variações, a língua é uma só, o Português. Imaginemos como seria incômodo se em cada Estado do Brasil se falasse uma língua diferente, ou pior, se cada grupo de pessoas ligadas por características em comum como religião, cor, sexo etc. falasse uma língua diferente, ficaria difícil quiçá impossível a comunicação entre pessoas de grupos diferentes.*

*Mas então o que garante a unidade da nossa língua? O que garante a unidade do Português são as regras estabelecidas para o uso dessa língua, as regras que os próprios falantes criaram para saber se uma frase ou expressão pertence ao Português ou não, porque por mais que a língua sofra variações, algumas invenções não são aceitas pelos falantes do Português.*

*É do interesse de todos os falantes do Português conhecer as regras de nossa língua, para que todos possam se comunicar uns com os outros, porém somente as regras internalizadas, ou as usadas para a nossa fala cotidiana dentro da nossa variedade lingüística não são suficientes para garantir aceitação em todos os grupos sociais. Nós precisamos nos expor às outras variedades lingüísticas e principalmente à variedade padrão da língua, haja visto que para sermos aceitos em todos os grupos e classes sociais precisamos “falar e escrever bem”, isto é, precisamos aprender Gramática Normativa.*

*Convencionou-se, no contexto escolar, a chamar de Português o ensino de gramática. O que é geralmente ensinado na escola é a Gramática Normativa, o conjunto de regras que seguimos para “falar e escrever bem” o Português. O ensino da Gramática Normativa é importante, porém é um equívoco considerar que a língua é apenas esse conjunto de regras, é*

*importante ressaltar que as regras são usadas para dar unidade à língua, mas Português nós já sabemos desde que começamos a falar.*

*É importante ensinar o conjunto de regras que são seguidas para o indivíduo, isso porque a língua precisa ter uma uniformidade, isto é, o Português que é falado em São Paulo não pode ser diferente do Português falado em Minas Gerais. Apesar de cada região do Brasil ter seu sotaque e características da fala e do léxico, o conjunto de regras para construção de enunciados não difere de região para região, isto acontece porque existe um conjunto de regras que rege a nossa língua. Não nascemos com essas regras internalizadas, precisamos aprende-las com outros falantes, e para isso vamos à escola, “aprender Português”.*

*Então, ensinar Português para quem já sabe Português é importante para que o indivíduo seja conhecedor das regras e normas que regem a sua língua padrão mas somente essas regras não constituem o Português, a língua portuguesa é mais do que um conjunto de regras é o que falamos, pensamos, ouvimos e escrevemos, mesmo sem ir à escola. (6per:1res)*

É interessante observar, nesse texto, como o sujeito trabalha o jogo do mesmo e do diferente na/da língua. Entendendo que a língua carrega variações, o sujeito justifica o ensino das regras do português para os falantes nativos como forma de manutenção de sua “unidade”. Afinal, sem esta, a comunicação se tornaria, provavelmente, *impossível*. Além disso, são essas regras que possibilitariam o “*falar e escrever bem*” – e aqui o uso das aspas aponta a distância a que se coloca o sujeito enunciador, mostrando seu conhecimento de que essa expressão é problematizada na formação discursiva da qual ele enuncia.

A necessidade do conhecimento das regras é posta no âmbito da essencialidade (como no texto anterior) e se naturaliza. Observemos o adjetivo *próprio* em *as regras que os próprios falantes criaram para saber se uma frase ou expressão pertence ao Português ou não*. Esse adjetivo, além de carregar uma marca de indefinição, uma vez que não esclarece quais falantes que de fato estabelecem as regras, aponta, também, a nosso ver, para uma espécie de justificativa, no sentido de resguardar o sujeito de uma possível acusação de que as regras dessa língua “única”

seriam impostas. Dessa forma, como foram criadas pelos “próprios” falantes (e não por falantes não nativos), elas são legítimas e “precisam”, *devem ser de conhecimento de todos os falantes*. Não apenas a necessidade do conhecimento, mas as próprias regras são naturalizadas no discurso do sujeito: é como se sempre tivessem existido ou como se, de comum acordo, tivessem sido criadas.

Uma contradição interessante, no dizer do sujeito, se dá no embate entre ‘a necessidade de unidade’ x ‘a constatação das variações’. O sujeito afirma que *mesmo sendo a mesma língua, existem algumas modificações que a língua pode sofrer de região para região, são variações relacionadas ao sotaque da fala de cada região geográfica e até mesmo variações semântica*. Entretanto, também diz que *a língua precisa ter uma uniformidade, isto é, o Português que é falado em São Paulo não pode ser* [apesar do sujeito já ter constatado que é!] *diferente do Português falado em Minas Gerais*. Seria, então, aquele que não conhece essas regras responsável pela “deformidade” da língua?

Apesar de retomar o dizer de um especialista de sua área, vê-se que os conceitos que o sujeito traz à tona não provocam um deslocamento na forma de se conceber a língua. Ainda que comente os três tipos de regras *estabelecidas para o funcionamento da língua*, são as regras do “*falar e escrever bem*” que são de fato legitimadas.

Prova disso é a tentativa de justificar a noção de erro com base em exemplos que misturam as concepções de regras internalizadas com regras prescritivas. Nota-se que o sujeito faz uma equivalência entre as orações “*A menino comeu o bolo*” e “*eu não FISSU isso*”, apagando as suas diferenças e camuflando o embate de vozes que o constitui, já que a primeira oração é marcada por um problema estrutural de tal ordem que raramente seria dita por um falante nativo, enquanto a segunda representa um falar desprestigiado (comum a milhares de falantes).

No fim do texto, vem à tona um saber de outro lugar (provavelmente da academia), que aparentemente invalida tudo o que fora dito anteriormente. Se, por um lado, o conhecimento das regras é imprescindível, se são elas que possibilitam o “*falar e escrever bem*”, por outro, o sujeito também entende que *somente essas regras não constituem o Português, a língua portuguesa é mais do que um conjunto de regras é o que falamos, pensamos, ouvimos e escrevemos, mesmo sem ir à escola.*

Como nas produções anteriores, observa-se que uma concepção que aparece aliada à crença na unidade lingüística é a de que a suposta unidade asseguraria a eficiência da comunicação. Todavia, chama-nos a atenção, nesse texto, o adjetivo utilizado pelo sujeito ao se referir ao possível uso de diferentes línguas: *incômodo*. Por que essa falta de unidade traz incômodo? O que, de fato, incomoda, perturba, desestabiliza? Por que a unidade traz conforto?

Creemos que essa inquietação decorre do desejo de completude que nos assola e da percepção da falta que nos constitui. Trata-se aqui do desejo de que a língua fosse única, sempre idêntica a si mesma, o que possibilitaria o seu controle e domínio total. Contudo, isso não acontece, o que nos coloca em uma eterna relação de dívida.

Daí a necessidade de projetar no outro – na tentativa de assegurar essa suposta unidade da língua – uma voz que atravessa o sujeito, como se vê na negativa *algumas invenções não são aceitas pelos falantes do Português*. Afinal, que falantes não as aceitam? E observe-se que novamente aqui há uma confusão entre regras internalizadas e regras prescritivas: como o sujeito já afirmou anteriormente, não se aceitam orações do tipo “*A menino comeu o bolo*”, e não diferenças regionais como *Macaxeira* ou *Aipim*, referindo-se à *Mandioca*.

Pode-se concluir, portanto, que o lugar discursivo ocupado pelo sujeito o coloca agora em um verdadeiro paradoxo: a língua legítima é apenas a culta, a ensinada na escola, a que permite “*falar e escrever bem*”, pois apenas ela é capaz de unificar/uniformizar. Por outro lado, ele

também precisa considerar como legítima toda e qualquer manifestação disforme/diversa da língua ensinada (ou não) na escola.

**Texto seis: sujeito do sexto período.**

*Entendo que se faz necessário ensinar Português pois se o Brasil não tiver uma unidade lingüística, surgirão vários modos de falar, que podem acabar com tal unidade. Imaginemos quantos falares serão percebidos se percorrermos nosso território de Norte a Sul. Dividindo o Brasil, perceberemos uma divisão na seguinte ordem: regiões, estados, regiões nos estados, microrregiões, cidades, zonas, bairros. Porém, dentro de cada cidade, existem as chamadas “tribos urbanas”. Pessoas do ramo da informática, jornalistas, engenheiros, profissionais jurídicos, gays, lésbicas, pobres, ricos, crianças, idosos, enfim, um infinito leque de falares que sempre terá algo mais. Neste universo infinito, é necessário, sem dúvida alguma, uma norma única, pois deve-se ressaltar que o “falar **do** Brasil” é diferente do “falar **no** Brasil”.*

*O povo tem, sem dúvida, o poder de alterar esta língua ao seu gosto. E num país com mais de 170 milhões de habitantes, isto é impossível de ser controlado. Torna-se inconcebível o pensamento simplista de que nosso idioma encontra-se protegido por uma redoma de vidro, sem sofrer interferências coloquiais, como o uso de gírias, de regionalismos e de outros modos de falar.*

*Porém, esta língua não deve ser vista como algo apenas normativo. Não é apenas um sistema de regras imposto “garganta a baixo”. É muito mais. O idioma é o responsável pela perpetuação da cultura, o retrato de um país. Sendo assim, um país sem um forte idioma é um país sem uma forte cultura. Devemos sim receber influências de outros idiomas, mas não podemos transformar o outro em algo superior e melhor que o nosso.*

*No Brasil, existe uma crença e devoção ao Inglês. Não podemos fechar nossas portas para este idioma. Da mesma forma que também temos que entender o Francês, o Italiano e outros idiomas. Porém torna-se inaceitável freqüentar um centro de compras, o nosso shopping, e nos depararmos com dizeres como off ou sale, ao invés de liquidação, ponta-de-estoque ou*



queima total. Pior ainda quando chegamos a um restaurante e somos ridicularizados se não sabemos pronunciar o nome da comida escrita no cardápio, aliás, menu<sup>138</sup>.

*Na década de 30, do século passado, surgiu uma grande discussão na tentativa de alterar o nome do idioma de “Língua Portuguesa” para “Língua Brasileira”. A discussão encerrou sem a alteração. Perceberam que ao mudar o nome, o idioma seria falado num único país, perderia sua influência lingüística e poderia desaparecer. Eu gostaria mais de chamar meu idioma de “Língua Brasileira”, mas entendo o motivo pelo qual o projeto não foi adiante.*

*Também precisamos abdicar de preconceitos vigentes há séculos que colocam o Português do Brasil subordinado ao de Portugal e mostrar que nossa língua pátria precisa ser reconhecida dentro de suas próprias características. Precisamos diferenciar ainda norma culta (padrão) de norma coloquial (popular). Ao falarmos, utilizamos, simultaneamente, pensamento e fala. Sendo assim, não temos tempo para pensar, corrigir nosso pensamento e falar em seguida. Por isso torna-se estudante utilizarmos um linguajar que foge da norma culta na escrita e devemos então tomar os cuidados necessários para não cometer erros. Pois imagine o seguinte texto:*

*“Pois é. U purtuguêis é muito fáciu de aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamente cumu si fala. Num é cumu ingrêis qui dá até vontadi di ri quando a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im purtuguêis não. É só prestátenção. U alemão purexempru. Qué coisa mais doida? Num bati nada cum nada. Até nu espanhol, qui é parecidu, si escrevi muito diferenti. Qui bom qui a minha língua é u purtuguêis. Quem soube fala sabi iscrevê”. (Jô Soares).*

*Sabemos que o homem é um ser social e precisa viver em comunidade, que é onde troca seus conhecimentos e suas experiências. Esses, por sua vez, irão levá-lo a assimilar e compreender o mundo em que vive, dando-lhe meios para transformá-lo.*

*Ao acumular as experiências de sua comunidade, o homem vai construindo uma cultura própria que é transmitida de geração para geração. Para transmitir sua cultura e para suprir a necessidade de buscar a melhor expressão de suas emoções, suas sensações e seus sentimentos, o homem se viu diante de certos desafios: um deles foi o de criar e desenvolver uma maneira de comunicar-se com seus semelhantes.*

---

<sup>138</sup> Não colocamos esses termos em itálico por aparecerem assim destacados no texto do aluno.

*Neste ano, tive a oportunidade de trabalhar como professor de Redação em pré-vestibular e ressalto: a situação está caótica. São textos com erros, no mínimo, estranhos. Encontrei estudantes que não sabem separar sílabas e escrevem como falam, entre outros itens observados. Tive um aluno que ao corrigir sua redação, reparei que a frase tinha oito linhas. Disse a ele que isto não era indicado. Que uma frase deveria ser mais curta para, inclusive, o leitor retomar o pensamento. Ele me disse que em uma aula, eu afirmara que a frase poderia ter entre cinco e sete linhas. Lembrei que não era a frase, mas o parágrafo. Então, ele me olhou e perguntou: mas o que é frase? Era um pré-vestibulando, um aluno que já tinha concluído o terceiro colegial e portanto já deveria saber o que era frase.*

*Aulas de Português são tão ou mais importantes que aulas de auto-escola. Nosso trânsito possui regras que precisam ser respeitadas. Caso contrário, o caos será instalado. Motoristas irão trafegar de forma desorientada, não dando a devida atenção aos semáforos, sentido das vias ou sinalização. Do mesmo modo precisamos instituir e respeitar regras.*

*Eu também fui reprovado em Português na 7ª série e no 2º colegial. Acho até engraçado lembrar disso hoje, quando sou um profissional de tal área. Achava uma chatice ficar decorando regras e mais regras que para mim não tinham sentido. Sabia falar e ser entendido. Então, porque ficar decorando algo que não colocaria em prática no meu dia-a-dia? Hoje penso de modo diferente. Defendo as aulas de Português e suas regras. Acredito que este é o modo de ensinar o idioma. Mas também defendo a idéia de que as aulas de Português precisam ser mais empolgantes.*

*A disciplina precisa ser ensinada, mas pode ser de formas diferentes e empolgantes. Ao elaborar uma aula, os professores devem ter em mente que estarão lidando com alunos dotados de gostos e opiniões diferentes. Este professor deve saber tirar proveito dos conhecimentos, vivências e energias de seus alunos.*

*O profissional deve criar aulas nas quais as normas sejam repassadas, porém de forma diferenciada. Músicas são ótimos meios para se ensinar um idioma. Depois de analisar de forma literária, o professor pode analisar sob a ótica da Sintaxe. Assim o aluno já estará envolvido no processo e conseguira assimilar mais facilmente as regras.*

*Teatros também são bons artifícios. Pode-se observar, por exemplo, o linguajar empregados pelos alunos nas peças. Pode pedir a eles que criem dois textos sobre o mesmo assunto. Em um*

*empregando palavras do dia-a-dia do aluno, em outro utilizando o mesmo texto, porém de forma culta.*

*Por último, gostaria de citar a Estilística, uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo. A Estilística tem um campo de estudo mais amplo que o da Retórica, não se limitando ao uso da linguagem com fins exclusivamente literários, interessa-se pelos usos lingüísticos correspondentes às diversas funções da linguagem, seja na investigação da poesia, seja na apreensão da estrutura textual, seja na determinação das peculiaridades da linguagem devidas a fatores psicológicos e sociais.*

*A Estilística passa a ser uma “válvula de escape” para quem utiliza a linguagem. Isto deve ser repassado aos alunos. Mas com os devidos cuidados de mostrar a eles que a língua não se encontra por uma redoma de vidro que a torna inalterável. Ela é dinâmica e sofre alterações, mas precisa ser unificada em torno de regras. (6per:6res)*

A questão da unidade da língua também vem à tona no discurso desse sujeito de sexto período. É interessante, no primeiro parágrafo, o uso do verbo no futuro – *surgirão* – como se a variação não fosse uma realidade presente. Observe-se ainda o fato de que a diversidade aparece como uma ameaça à unidade da língua, já que os *vários modos de falar podem acabar com tal unidade*. Assim, *é necessário, sem dúvida alguma, uma norma única*. E aqui se marca o embate das diferentes posições discursivas, afinal quem “duvidaria” da necessidade de se ensinar uma norma única?

O controle da diversidade é visto como algo *impossível*, mas que não deixa de ser desejado – o adjetivo ‘impossível’ carrega o sentido da própria possibilidade. Em outras palavras, é por ter a possibilidade (ideal ou, talvez, almejada) de acontecer que se marca o fato de que não há como acontecer. Afinal, somos um país *com mais de 170 milhões de habitantes*.

Além disso, esperar o controle da diversidade seria assumir a postura de um leigo, de alguém que tem um *pensamento simplista*; daquele que não entende que a língua sofre variações, o que é *inconcebível* (novamente a negação). Portanto, esse desejo só pode ser adiado.

O sujeito introduz o terceiro parágrafo com o conectivo adversativo *porém*, referindo-se à necessidade de se unificar a língua em torno de regras e já relativiza essa idéia por meio da negação em *esta língua não deve ser vista como algo apenas normativo. Não é apenas um sistema de regras imposto “garganta a baixo”*. Detecta-se aqui o confronto das vozes, a polissemia constitutiva do dizer: há, em nossa leitura, um jogo de resistência-aceitação em relação à posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação, já que, para defender a unidade da língua, e, portanto, o ensino da norma culta, e, ao mesmo tempo, satisfazer a imagem de língua que se tem desta posição, o sujeito introduz o argumento de que a norma culta não deve ser vista como um sistema de regras mecânicas e sem sentido.

E ele prossegue afirmando que *o idioma é o responsável pela perpetuação da cultura, o retrato de um país*. Contudo, o sujeito não se refere a qualquer idioma, e sim àquele representado pela norma culta, ao *forte idioma*, capaz de se resguardar de outros por ser sempre idêntico a si mesmo. O conector adversativo *mas*, nesse mesmo parágrafo, em *Devemos sim receber influências de outros idiomas, mas não podemos transformar o outro em algo superior e melhor que o nosso*, impõe um limite à aceitação de que a variação – ou as influências – deva existir, marcando a crença na unidade da língua.

É interessante o fato de que, para exemplificar a não-coincidência da fala com a escrita, o sujeito utilize um fragmento que justamente ressalta um falar estigmatizado, como se pode ver pelos vocábulos: *cumu, ingrêis, purexempru*. Por que a eleição desse dialeto e não de um falar culto, em que, da mesma forma, a não-coincidência seria observada? Aliás, note-se também a relação entre linguagem coloquial e linguagem descuidada, pois *ao falarmos, utilizamos, simultaneamente, pensamento e fala. Sendo assim, não temos tempo para pensar, corrigir nosso pensamento e falar em seguida*.

O imaginário de gramática normativa como língua legítima é reforçado no relato do sujeito sobre sua experiência profissional. Segundo ele, *a situação está caótica*, já que se encontram estudantes que não sabem *separar sílabas e escrevem como falam*, entre outros itens *observados*. Instaure-se a falta no outro, que *já deveria saber o que era frase*, e, que, entretanto, não o sabe.

A falta de conhecimento das regras gramaticais instalaria, pois, o *caos*, fazendo com que os alunos escrevessem *textos com erros, no mínimo, estranhos*, assim como o desrespeito às leis de trânsito leva os motoristas a *trafegar de forma desorientada*.

É interessante, todavia, que a falta detectada no outro é também a falta que se percebe em si mesmo, como aluno que foi *reprovado em Português na 7<sup>o</sup> série e no 2<sup>o</sup> colegial*, que *achava uma chatice ficar decorando regras e mais regras que para mim não tinham sentido*.

Hoje, na posição de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação, o sujeito defende as *aulas de Português e suas regras* e acredita que *este é o modo de ensinar o idioma*. Vê-se a necessidade de afirmação que vem tentar camuflar o desejo de completude e a constatação da falta que o habita. Mais do que defender as aulas de português da instituição em que se encontra – que postularia uma suposta “libertinagem” em termos de língua – cremos que o sujeito as defende de si mesmo, para tentar talvez calar essa voz que o constitui e que lhe interroga: *porque ficar decorando algo que não colocaria em prática no meu dia-a-dia?*

Nesse movimento de aceitação-resistência das teorias lingüísticas, e de seu próprio percurso enquanto falante-aluno de português, o sujeito recorre à voz das teorias (pedagógicas? Lingüísticas?) que afirmam que *aulas de Português precisam ser mais empolgantes*. E aqui entendemos que a expressão *mais empolgantes* carrega a memória do dizer que afirma que as aulas de português não podem consistir na imposição de regras *garganta a baixo* do aluno, mas que devem respeitar sua língua.

O sujeito mostra ao leitor que sabe colocar em prática as tais aulas mais empolgantes, enfatizando, através de exemplos de atividades pedagógicas (uso de música, teatros, Estilística), que o *professor deve saber tirar proveito dos conhecimentos, vivências e energias de seus alunos*.

Por fim, menciona a Estilística, que seria o lugar da liberdade, uma “*válvula de escape*” – provavelmente da coerção imposta pelas regras gramaticais – uma vez que permitiria ao falante usar o seu próprio estilo.

De qualquer forma, independentemente do meio utilizado pelo professor, deve-se mostrar aos alunos que a língua é *dinâmica e sofre alterações*. Contudo, não se pode abrir mão de ensinar que essa língua *precisa ser unificada em torno de regras*, o que aponta o desejo de controle do sujeito, sua busca por uma totalização, uma tentativa mesmo de proteger/defender a língua, ainda que se diga e saiba que ela não se encontra em *uma redoma de vidro que a torna inalterável*.

### **Texto sete: sujeito do sétimo período.**

*A questão do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil encontra duas grandes dificuldades. A primeira é que muitas pessoas acreditam que é desnecessário dedicar um tempo ao estudo do Português, já que desde que nascem, os brasileiros escutam português e aprendem a falar. A outra dificuldade é a forma com que é imposta a gramática, as inúmeras regras arbitrarias da língua portuguesa, são passadas, por alguns professores, de maneira impositiva.*

*O ideal é encontrar um equilíbrio para esta dicotomia. Por um lado, as pessoas já falam português, e por outro lado, acredita-se que é necessário saber todas as regras (sintaxe, morfologia, fonética) para falar bem o Português.*

*O fato é, que conhecer a língua de seu país, é direito e dever de cada cidadão, no entanto, é impossível fazer com que todos, falem de maneira correta, de acordo com a norma culta. Pois a língua coloquial existe, e não pode ser ignorada.*

*O papel do professor de Português é de ensinar a seus alunos, não apenas as regras gramaticais de nossa língua, como também as variantes, e os contextos que devem ser utilizadas. É importante trabalhar com a noção de “adequado” ou “inadequado” no lugar de “certo” ou “errado”.*

*É preciso aulas de Português para quem já fala Português, justamente para que o professor possa auxiliar seu aluno na escrita, na leitura e na fala, em diferentes formas de comunicação, seja em uma dissertação ou em um bilhete para o colega. Numa carta para os pais ou namorado, como um carta formal à empresa em que você trabalha, etc.*

*O ensino de Português para quem já fala Português pode ser muito interessante no sentido de que o aluno terá imensas descobertas sobre a linguagem. E também muito proveitosa, pois acredito que em qualquer profissão, a comunicação é de extrema importância, e a forma de utilizar a língua é fundamental para que aconteça a comunicação.*

*Outro fator relevante, é que o ensino de Português pode gerar conhecimento em todas as outras áreas, pois o aluno pode adquirir hábito da leitura, e lendo diferentes tipos de textos, como literários, jornalísticos, científicos etc, irá aumentar o seu grau de conhecimento.*

*O Português culto ou coloquial é necessário para a vida de todos os falantes do português, por isso deve ser ensinado, pelos pais para os filhos quando ainda crianças, e depois pelos professores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como no ensino superior, pois a linguagem é a base para todas as outras ciências. (7per:1res)*

Nesse texto, as vozes das teorias lingüísticas sobre gêneros textuais justificam a necessidade do ensino do português para nativos. Os gêneros aperfeiçoariam a competência comunicativa dos indivíduos. Entretanto, a consideração de uma certa heterogeneidade da linguagem se confronta com a concepção tradicional de que há uma língua correta.

Em sua fala, o sujeito sobrepõe as noções de adequação/inadequação, aprendidas durante o curso de Letras, às de certo/errado. Apesar de trazer essas noções à tona, podemos questionar se há de fato um deslocamento na concepção de língua desse sujeito. Afinal, se afirma a necessidade de abandonar o discurso do certo/errado, mas contempla-se a possibilidade – interdita pela

nova formação discursiva – de *fazer com que todos, falem de maneira correta, de acordo com a norma culta*.

A necessidade de se saber todas as regras aparece introduzida por uma oração com sujeito indeterminado e pelo verbo “acreditar”, em *acredita-se que é necessário saber todas as regras (sintaxe, morfologia, fonética) para falar bem o Português*, o que causa o efeito de objetividade no discurso e a ilusão de que o sujeito pode desvencilhar-se do que enuncia.

Observa-se a contradição no discurso, advinda do embate de vozes: não se abre mão da idéia de que a gramática seja a totalização da língua, ainda que se perceba a sua falha. Na verdade, cria-se apenas uma outra dicotomia – adequado/inadequado – para substituir a antiga noção de certo/errado.

Assim, considerar as *variantes e os contextos* para o uso da língua amenizaria o caráter impositivo do ensino da gramática, “licenciando”, dessa forma, o discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação.

A negação, em *a língua coloquial existe, e não pode ser ignorada*, marca um saber do qual o sujeito já se apropriou, um sentido mesmo que agora o atravessa. Por outro lado, a negação também aponta o lugar dessa língua para a sociedade, e, talvez, para o próprio sujeito que enuncia: é pelo fato de ser, normalmente, estigmatizada, na sociedade, que ela aparece “justificada” no discurso. Por que não dizer, por exemplo, o mesmo sobre a norma culta, que ela existe e não pode ser ignorada? De fato, não é aleatoriamente que alguns sentidos são silenciados.



**Texto oito: sujeito do oitavo período.**

*Existe um certo distanciamento entre a linguagem oral e a escrita. Ao ensinar a LM, procuramos mostrar aos falantes esta distinção. O ensinamento da língua, contudo, deveria partir da linguagem falada pelos estudantes, o quê muitas vezes não ocorre.*

*Ensinar português a alguém que já fala português, é mostrar como deve-se escrever um texto que seria considerado bom dentro dos padrões aceitos pela norma culta.*

*Ao dizer que a linguagem usada no cotidiano é errada e tentar fazer com que o estudante anule todo o conhecimento de vida que já vivera, é absolutamente incorreto, como postura de um professor, pois este fará com que o aluno tome raiva da escola e conseqüentemente, da LM.*

*Um bom professor deve antes de tudo, partir do conhecimento de mundo que o aluno traz de casa, para depois trabalhar a LM, não importa a idade que este aluno chega na escola, esse é o ideal de se fazer. Nem todos os alunos são iguais e possuem os mesmos conhecimentos, generalizá-los poderá ser um erro irremediável no futuro.*

*Ensinar a LM a quem já a conhece, não é simplesmente dizer o quê é certo e errado, apontando sempre os erros cometidos pelos estudantes, mas sim, usar os erros de forma que o aluno aprenda com os próprios erros, e descubra que existe uma norma que é aceita e a que ele conhece não é errada, mas não é aceita em determinados tipos de concurso, dentre outras modalidades de escrita. (8per:2res)*

Nota-se, nessa produção do oitavo período, o embate das vozes em torno do ensino de língua portuguesa. O sujeito traz à baila o discurso pedagógico e ressalta a necessidade de se ter um ensino não impositivo da língua, ou seja, de se *partir da linguagem falada pelos estudantes*.

Entretanto, no segundo parágrafo, o imaginário de língua (legítima) do sujeito se manifesta na valorização do português padrão escrito, já que este é o que deveria ser ensinado na escola, lugar, aliás, de legitimidade quanto ao conhecimento da língua.

Para amenizar essa posição – e marcar o seu lugar discursivo de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação – o sujeito novamente chama a atenção para a necessidade de valorização

da *linguagem usada no cotidiano*, insistindo em que se *deve antes de tudo, partir do conhecimento de mundo que o aluno traz de casa, para depois trabalhar a LM*. E aqui é muito curioso a desassociação entre o *conhecimento de mundo que o aluno traz de casa* e a língua materna. Na verdade, observando a linha argumentativa do texto, entende-se que esse conhecimento se refere à linguagem não-padrão, não valorizada pela escola<sup>139</sup>. O sentido de língua materna parece, pois, deslizar para o sentido de idioma nacional, idioma legítimo, aquele que seria “digno” de ser aprendido, “trabalhado” na escola.

O sujeito marca, ao longo do texto, o seu lugar de saber-fazer, e conseqüentemente, de saber-poder, avaliando a postura de não se considerar a diversidade do outro como sendo *um erro irremediável no futuro*. Diz-se que nem todos são iguais, silenciando-se o sentido de que, na verdade, ninguém é igual a ninguém. Apaga-se o referencial do adjetivo “igual”, omitindo-se que aqui – no dizer do sujeito – tal termo só pode ser referido àqueles que possuem conhecimento e, portanto, não carecem do “cuidado” da escola, ou mais precisamente, de um discurso que reafirme a necessidade de serem respeitados, pois, como representantes do conhecimento (da língua) preconizado pela escola, já o são. Assim, como nem todos são “iguais” a essa minoria, é necessário o respeito, a consideração pelo “diferente”, o ensino mesmo da língua.

Por fim, parece haver um conflito de vozes marcado no substantivo “erro”. Para o sujeito, o ensino do português se justificaria pela necessidade do conhecimento da norma culta, que é aceita em *determinados tipos de concurso, dentre outras modalidades de escrita* (argumento que se relaciona com aspectos econômicos).

Entretanto, ao falar da língua do aluno, o substantivo ‘erro’ desliza, no discurso, em um jogo de dispersão de sentidos: a língua do aluno é negada e legitimada ao mesmo tempo. Ao

---

<sup>139</sup> Observe-se que a palavra conhecimento é usada no terceiro parágrafo justamente para se referir à *linguagem usada no cotidiano*.

mesmo tempo em que se afirma que o aluno comete erros também se considera que eles devem ser usados *de forma que o aluno aprenda com os próprios erros, e descubra que existe uma norma que é aceita e a que ele conhece não é errada*, mostrando que o discurso do sujeito é perpassado pelo discurso pedagógico.

### **Texto nove: sujeito do oitavo período.**

*O estudo da língua portuguesa é obrigatório em todas as séries de ensino até o segundo grau.*

*A língua portuguesa é muito rica em detalhes além de termos uma diversidade muito grande dentro do país fazendo com que tenha algumas distorções na língua original até mesmo por que temos colônias de outros países, temos dialetos indígenas; tudo isso influencia na língua trazendo assim essa miscigenação de língua.*

*Devido a todos esses pontos é inadmissível não aceitar essa diversidade. No entanto o que é cobrado em provas, vestibulares e concursos não é o que culturalmente falamos e sim o que chamamos de norma culta. Daí a necessidade de se aprender a língua materna nas escolas. Essa língua apresentada nas escolas muitas vezes vem de encontro com o que falamos ou aprendemos desde criança pois o que falamos é o que denominam linguagem oral e a que aprendemos na sala de aula é linguagem culta ou padrão. Esta linguagem culta é a que trabalha com a gramática normativa já a oral não segue nenhuma regra de concordância, é simplesmente como se fala a língua.*

*É de grande importância aprender a linguagem culta não para se comunicar com seus familiares dentro de casa mas para o seu trabalho, na faculdade, para prestar um concurso, um vestibular, embora a aprendizagem da língua culta seja realmente muito difícil pois não temos contato o tempo todo com esse tipo de linguagem, o que torna a aprendizagem ainda mais difícil.*

*O estudo da gramática da língua portuguesa é muito rico em regras o que torna o estudo um pouco desinteressante para os alunos de uma forma geral e acabam por detestar a língua portuguesa.*

*Particularmente falando acredito ser realmente importante o estudo da língua até mesmo para comunicarmos de forma clara e para oportunidades de trabalho. Eu não concordo com a forma como é colocada o estudo da língua. Acredito que o contato com a língua culta é muito mais importante do que o estudo de uma regra. Por exemplo uma boa leitura faz com que você tenha contato com a língua de forma menos traumatizante do que uma aula de gramática pura.*  
**(8per:3res)**

Nesse texto de um sujeito de oitavo período, chama-nos a atenção o fato de que o discurso sobre a variação lingüística esteja marcado pelo substantivo *distorções*. A diversidade “distorceria” uma suposta língua original. Dar-lhe-ia outro sentido, direção, alterar-lhe-ia a forma. E aqui vemos a consolidação da imagem de língua como objeto exterior ao sujeito, passível de ser “contaminada”, “torcida”.

Mas o que, afinal, seria a língua original? A falada em Portugal? A norma culta?

A essa língua se contraporiam as línguas oriundas de *colônias de outros países*, de *dialetos indígenas*. Assim, aparentemente, a língua original estaria em contraste com outros idiomas e, nesse caso, seria o português de Portugal, língua que não teria sido afetada pela *miscigenação*, o que contrapõe o conceito de língua original à diversidade.

E note-se que, ao afirmar que *é inadmissível não aceitar essa diversidade*, o sujeito confronta a voz da formação discursiva que afirma – através de práticas pedagógicas? – justamente o contrário.

É interessante notar que a norma culta se contrapõe à língua oral. Como em produções anteriores, a língua oral seria da ordem do caos, da não-sistematização. Seria uma língua que *não segue nenhuma regra de concordância, é simplesmente como se fala a língua*. E o que significa dizer que *é simplesmente como se fala a língua*? Conforme o dicionário Aurélio (1993), uma das definições para o adjetivo ‘simples’ é “sem complexidade ou dificuldade”.

Acreditamos que o advérbio 'simplesmente', no texto do aluno, remete-nos justamente ao discurso da complexidade do português, já que a imagem de nossa língua como sendo difícil está relacionada ao conhecimento gramatical. Desse modo, a língua oral, em contraposição à norma culta, seria aquela sem complicações, dificuldades, regras infinitas.

Novamente aqui a crítica à forma de ensino da língua culta parece suficiente para justificar o próprio ensino. Basta fazê-lo de *forma menos traumatizante*, ainda que se trate de uma língua estranha, de fora, que se usa *não para se comunicar com seus familiares dentro de casa mas para o seu trabalho, na faculdade, para prestar um concurso, um vestibular*, que, enfim, não é a *língua materna* mencionada pelo sujeito no terceiro parágrafo.

#### **Texto dez: sujeito do oitavo período.**

*Afinal para que aula de Portugues, para quem já fala Português? Parto deste ponto para falar do professor como um estudioso da língua que terá como ponto de partida uma reflexão dos conhecimentos linguísticos que os alunos dispõem ao chegar à escola, ou seja, a conversação a qual adquirimos em família.*

*O aluno ao chegar à escola ele espera conhecer algo que ele não conhece, então cabe a escola ensinar norma padrão, que não é língua materna de ninguém.*

*Mas, ensinar a norma padrão não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras e aplicá-las com adequação. O aluno também precisa ter um ensino crítico da norma padrão, para isso é preciso despertá-lo para a heterogeneidade da língua.*

*Sou a favor do ensino da norma-padrão principalmente para os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas, pois só assim esses serão capazes de lutar contra as desigualdades. “Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às*

*exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais”. Soares (1986:78).*

*Há, portanto, espaço para o ensino da gramática em sala de aula, desde que seja um ensino comprometido com uma análise crítica da mesma. No momento de ensinar os pronomes relativos, por exemplo, é necessário ter no mínimo três gramáticas da relativização que vigoram no português do Brasil, distribuí-las pelas variedades de língua que se servem delas, analisa-las lingüisticamente, descrever suas regras, e demonstrar de que maneira a construção sintática padrão ocorre somente numa minoria de variedades bem delimitadas.*

*A gramática normativa é um código incompleto que, como tal, abre o espaço para a arbitrariedade, onde só os que sabem as normas é que conhecem realmente sua língua. Na verdade a escola não ensina língua materna, o que ela pretende é ensinar uma norma comum a todos, mesmo que uma sobrepõe a outra. Todos falantes conhecem o que falam, e quando chegam na escola são forçados a fazerem o que já sabem de forma inconsistente.*

*Sabemos que todos brasileiros falam português, por mais complexa que essa pareça, apesar de alguns dizerem “português é muito difícil”. No Brasil isso ocorre porque está arraigado na cultura que o português bem falado é o padrão culto. Sua distribuição é, em princípio, associada a classe social. As classes que têm acesso à cultura de letramento, por meio de uma escolarização eficiente, têm facilidade a essa forma de prestígio de falar. Muitos brasileiros são silenciados, porque se sentem inseguros no uso de sua própria língua materna. Um dos motivos dessa insegurança, é a falta de preparação dos professores para atender uma clientela tão diversificada quanto numerosa, cujo perfil é na maioria dos casos desconhecidos deles. Outro motivo é o distanciamento entre a fala do aluno e a norma culta preconizada na escola.*

*Portanto, acredito que ao entrar na escola a criança deve aprender as regras da gramática, pois apesar de já ter um conhecimento da língua ela vai precisar ao longo de sua vida colocar essa linguagem em prática. Qualquer criança tem o direito de estar exposta a esse universo das letras, mesmo que sendo aprendendo outra forma de falar.*

*Apesar de nossas gramáticas serem consideradas falhas, ela é ainda o melhor instrumento para normatizar nossa língua. Tendo em vista que a maioria de nossas crianças entra na escola sem conhecer essas regras, é interessante que o professor introduza o aluno a*

*essa nova forma de falar, porém deixando claro que são dois modos diferentes de se falar a mesma coisa, e que não deve haver preconceitos a quem fale diferente.*

*Por essa razão, a língua legítima é uma língua semi-artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores como as instituições organizadas com essa finalidade. A língua legítima deve a sua constância, ao fato de estar continuamente protegida por um trabalho prolongado contra a tendência à economia de esforços.*

*Acredito que a grande tarefa da formação de professores de língua portuguesa é provocar uma mudança de atitude em relação a seu objeto de trabalho: a norma-padrão. É preciso reconhecer que vigora na sociedade brasileira uma ideologia lingüística conservadora, que revela a existência de um preconceito quanto a fala coloquial do brasileiro. A norma padrão ocupa seu lugar de prestígio, não por causa de qualidades lingüísticas intrínsecas, mas por razões históricas, sociais e políticas. Os falantes das variedades não padrão, por não estarem sujeitos a normatização imposta pela escola, dão livre curso às tendências internas de transformação da língua, tendências que podem ser encontradas nas fases anteriores do idioma, mas que são refreadas e contidas pela índole conservadora da norma lingüística considerada padrão. (8per:8res)*

Chama-nos atenção no texto desse sujeito, também do oitavo período, a construção da imagem de norma padrão como um instrumento de luta. Seu ensino se justificaria sobretudo pelo fato de permitir aos alunos *lutar contra as desigualdades*. Todavia, ao mesmo tempo em que é representada por uma forte questão político-social, ela também é um instrumento neutro, pois *não é língua materna de ninguém*. A norma culta é, portanto, vista como um simples código lingüístico, já que, se comparada à fala do aluno, pode-se dizer que *são dois modos diferentes de se falar a mesma coisa*, apesar do reconhecimento, pelo sujeito, de seu valor social diferenciado.

Contudo, nota-se que a norma culta é a *língua legítima* (ainda que *semi-artificial*), o lugar da sistematização, em contraposição às variedades não padrão que se caracterizariam pela *não economia de esforços*, dando, assim, *livre curso às tendências internas de transformação da língua, tendências que podem ser encontradas nas fases anteriores do idioma*.

Aliás, verifica-se a crença na totalidade das gramáticas em relação a um saber sobre a língua, como se o fato de se usar *no mínimo três gramáticas da relativização*, em se tratando do ensino dos pronomes relativos, estabelecesse a verdade (através, é claro, das análises, da descrições, das demonstrações).

Observa-se o embate das vozes oriundas de diferentes regiões interdiscursivas, pois, apesar de se constatar que *a gramática normativa é um código incompleto*, ou *apesar de nossas gramáticas serem consideradas falhas*, afirma-se, não obstante, que *ela é ainda o melhor instrumento para normatizar nossa língua*. Aqui o saber das teorias lingüísticas – que criticam a gramática – se confunde com o saber tradicional acerca da linguagem, que legitima as gramáticas como “o lugar do saber sobre a língua”.

A afirmação de que *não deve haver preconceitos a quem fale diferente* redime o sujeito, concedendo-lhe “licença” para defender as gramáticas. Em outras palavras, ele se coloca como aquele que sabe que não se pode simplesmente ensinar as regras e suas formas de aplicação, *o aluno também precisa ter um ensino crítico da norma padrão, para isso é preciso despertá-lo para a heterogeneidade da língua*.

#### **4.2. Recapitulando**

Os textos analisados mostram que o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação se encontra em um verdadeiro paradoxo não só em relação às concepções teóricas sobre língua, variação lingüística, norma culta, gramática, dentre outras, mas também em relação à imagem que faz de si mesmo.

Vê-se, independentemente do período cursado pelo aluno, a imagem, em seu discurso, da norma culta como lugar do absoluto da língua. Lugar da perfeição, da sistematização, da ordem,



da clareza, da unidade. A língua coloquial, associada, na maioria das vezes, à linguagem oral, é, por sua vez, o lugar do caos, da distorção, da deformação.

Aliás, percebe-se que os textos estão, de forma geral, estruturados em torno da defesa e da justificativa do ensino da norma culta, o que sugere a existência de um confronto com as teorias lingüísticas, que supostamente condenariam o ensino da gramática, e, portanto, da norma culta<sup>140</sup>.

Assim, não se nota um deslocamento radical na concepção de língua(gem) desses sujeitos, que seria o de se esperar com a apropriação do discurso da lingüística. Prova disso é a valorização da língua escrita em detrimento da língua falada. A esse respeito, Signorini (2001, p. 107)<sup>141</sup> aponta que prevalece, no discurso do aluno, a concepção do ‘modelo autônomo de letramento’, o qual estabelece uma divisão dicotômica entre língua falada e escrita<sup>142</sup>. De fato, a escrita é vista como “a mais perfeita concretização do sistema abstrato da língua”. Questiona-se a existência de uma língua nacional única, mas a língua escrita parece permanecer em seus status de língua legítima, ou seja, considera-se, com a sociolingüística variacionista, uma certa heterogeneidade e instabilidade do sistema da língua, mas a relação entre escrita e forma ideal da língua permanece a mesma.

Como afirma essa autora, também em nossas análises, o que se observou foi mais uma mudança de foco no tratamento da homogeneidade, do que de fato uma reformulação sobre a natureza heterogênea da língua(gem). A heterogeneidade parece ser concebida em termos de meras diferenças lingüísticas – de registros, estilos, léxico – e não como estrutura fundante da língua(gem).

---

<sup>140</sup> Como aponta o trabalho de Pietri (2003), comentado no capítulo 3. É válido ressaltar aqui o trabalho de Dornelles (2008), que também faz considerações interessantes a respeito dessa relação polêmica entre a tradição gramatical e a lingüística, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa.

<sup>141</sup> Apesar de essa autora enunciar de uma perspectiva teórica distinta da nossa, cremos que, nesse ponto, suas considerações são pertinentes para esclarecer a questão que aqui levantamos.

<sup>142</sup> Como se isso fosse possível, especialmente em uma sociedade letrada em que a escrita é onipresente.

Em relação à concepção de si – como futuro professor – observou-se que é muito recorrente a imagem de professor como culpado pelo fracasso escolar do aluno, sendo a mudança na metodologia de ensino a “chave” para esse suposto sucesso.

Além disso, nota-se também a expectativa de que esse professor domine a norma culta – já que ela é representada como a língua original, legítima, almejada. Entretanto, relativizando essa voz tradicional, há uma voz que emerge para deixar claro que se espera que esse professor, através das aulas “interessantes” e “motivadoras”, ensine uma língua “palpável”, próxima da realidade do aluno, usada (falada) no cotidiano – e não aquela estanke nos livros didáticos. Trata-se de uma forma de articular o discurso pedagógico, o discurso das teorias científicas que apontam para a diversidade lingüística e o discurso tradicional, que tem na gramática normativa a expressão da língua “verdadeira”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...)  
*Não, não queiram saber mais nada, é segredo, não digo.  
Só depois de amanhã...  
Quando era criança o circo de domingo divertia-me toda a semana.  
Hoje só me diverte o circo de domingo de toda a semana da minha infância...  
Depois de amanhã serei outro,  
A minha vida triunfar-se-á,  
Todas as minhas qualidades reais de inteligente, lido e prático  
Serão convocadas por um edital...  
Mas por um edital de amanhã...  
Hoje quero dormir, redigirei amanhã...  
Por hoje, qual é o espetáculo que me repetiria a infância?  
Mesmo para eu comprar os bilhetes amanhã,  
Que depois de amanhã é que está bem o espetáculo...  
Antes, não...  
Depois de amanhã terei a pose pública que amanhã estudarei.  
Depois de amanhã serei finalmente o que hoje não posso nunca ser.  
Só depois de amanhã...  
Tenho sono como o frio de um cão vadio.  
Tenho muito sono.  
Amanhã te direi as palavras, ou depois de amanhã...  
Sim, talvez só depois de amanhã...  
  
O porvir...  
Sim, o porvir...*

**Álvaro de Campos**

Como se pôde perceber nas análises, o sujeito é atravessado pelos discursos com os quais convive, pelos dizeres das formações discursivas das quais enuncia. A circulação (e a consolidação) de um certo efeito de sentido não é jamais aleatória. Além disso, os sentidos que uma vez se historicizaram para o sujeito permanecem como uma memória discursiva da qual ele não pode esquivar-se totalmente, já que é constitutiva. De fato, os dizeres apontam para sentidos

cristalizados, historicizados e que, por isso mesmo, não são abandonados com a exposição de uma nova teoria.

Partindo de uma perspectiva discursiva, em que não há coincidência do dizer consigo mesmo, nem do indivíduo empírico com a noção de sujeito, analisamos o discurso de alunos do curso de Letras acerca da imagem que tem de professor e acerca da língua materna e de aspectos relacionados a esta. Nossa proposta foi trabalhar o embate de vozes em seu dizer, advindo de movimentos de identificação do sujeito com diferentes formações discursivas, ao se posicionar em relação às concepções de língua(gem), gramática, norma culta, variação lingüística, sujeito-professor.

O sujeito se identifica com diferentes formações discursivas para que tenha a possibilidade mesma de significar e de se significar. Esses efeitos de identificação que parecem “naturais” e evidentes ao sujeito, uma vez que ele não tem acesso ao movimento de interpretação, apenas se reconhece neste, são marcados por um percurso sempre instável, já que estão abertos ao equívoco, às falhas, à contradição.

Ao se referir à importância social do curso de Letras, os sujeitos falam de si, por meio da construção de uma imagem de professor. Eles se idealizam como ser uno, consciente, racional, capaz de levar o outro a entender, a criticar, a se conscientizar. Nesse momento, vê-se o (des)encontro de diferentes vozes: o dizer de teorias pedagógicas tradicionais e atuais, de teorias lingüísticas, e do discurso neoliberal.

Para o sujeito, não basta ser professor, é preciso ser “mais” que professor. Não basta ensinar, é necessário desenvolver a consciência crítica dos alunos e levá-los a ser cidadãos. Assim, ao assumir um discurso que critica a visão tradicional de ensino – em que o professor é o centro do saber – o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação “se esquece” de que assume um discurso que lhe confere o poder de formar, de levar, de desenvolver o outro.

Todavia, apesar de assumir esse poder – ainda que o negue – o sujeito se depara com a constatação de que sua profissão é desvalorizada ou de que o curso de Letras forma, sim, “mais do que professores”, mas o faz quando há dedicação e seriedade por parte do aluno. Surgem então as ressalvas, como prova da percepção de que há uma falta – no curso, no sujeito, nas práticas pedagógicas – a ser preenchida.

Além disso, nota-se também, no discurso dos sujeitos acerca da relevância social do curso de Letras, a construção de um sujeito que se crê fora da língua(gem), capaz de se esquivar da “manipulação das ideologias dominantes”, de interpretar qualquer tipo de texto, enfim, capaz de ver a linguagem – e uma suposta realidade – em sua transparência.

Em relação ao saber sobre a língua, vê-se que há um embate entre a posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação e a posição sujeito-usuário-da-língua que se dá por meio do jogo de aceitação-resistência da gramática normativa. Como se pode perceber, a predicação sobre a língua materna ocorre sempre em relação à gramática, em confronto com as predicções advindas das teorias lingüísticas que são expostas ao sujeito, indicando que o seu saber é atravessado por uma memória da normatividade. Dessa forma, a gramática é ora afirmada e consolidada, ora relativizada, recusada, negada, silenciada. Todavia, está sempre presente, como memória indelével.

O lugar de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação não permite mais que o aluno considere a língua em termos de certo/errado. Há, pois, uma sobreposição dos conceitos de adequação/inadequação sobre estes, já que aquele que não “domina” a norma culta, se não pode ser mais visto com preconceito, por outro lado também não é legitimado como alguém que saiba bem a língua. Na verdade, ele é “compreendido” pelos que a entendem, explicam, analisam, mas jamais tecem juízos de valor.

Perpassado pelo desejo de completude e pela percepção da falta, uma vez que, em seu imaginário, permanece a construção de uma língua capaz de ser mensurada, e, portanto, apreendida em uma totalidade, seja pelo “máximo” domínio das regras gramaticais, seja pelo estudo de (todas!) as teorias lingüísticas, seja pelo conhecimento de (todas!) as variações lingüísticas, o sujeito se vê sempre em relação de dívida, já que essa totalidade não existe senão como desejo sempre adiado.

Ao responder à pergunta “Você considera que sabe bem português?”, coletada em situação de prova, o sujeito traz à baila, sobretudo por meio das orações condicionais, adversativas, concessivas e das negativas, o discurso da falta perante a gramática normativa. Independentemente do período em que esteja, pode detectar-se um sentimento de dívida do sujeito em relação à GN, dívida essa redimida pela lingüística e pelo discurso pedagógico. A primeira compensaria essa falta por representar o conhecimento científico (portanto, legítimo) e por suportar, no dizer dos sujeitos, a argumentação de que o importante, no conhecimento da língua, é a comunicação. Já o discurso pedagógico o faria pela promessa de que o esforço, o estudo e o aperfeiçoamento contínuos sanariam todas as lacunas do conhecimento.

Ao ser instado a se posicionar sobre a inclusão – ou não – da disciplina gramática normativa no curso de Letras, percebe-se que emerge, nas respostas afirmativas, o discurso de que há um abismo entre a teoria e a prática. Há, de fato, um confronto entre o saber da academia e a prática pedagógica verificada no próprio percurso desses sujeitos como alunos. Novamente, trata-se da percepção de que “algo” falta. Nota-se que, ao falar sobre a necessidade do aprendizado da gramática normativa no curso de Letras, o sujeito constrói a imagem de professor de português como aquele que “domina” (ou deveria dominar) as regras da GN.

Contudo, ao responder a pergunta “Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?”, percebemos que há uma maior relativização do lugar da gramática na escola por meio do discurso

de que ela deve ser ensinada de forma contextualizada. E aqui vemos a construção da imagem de um professor capaz de interessar, satisfazer, motivar o aluno a aprender uma língua que parece distante de sua realidade.

Na análise das produções escritas, vê-se a construção da norma culta como a língua legítima e se observam as contradições oriundas do jogo de aceitação e recusa da unidade lingüística. O discurso é, pois, marcado por um jogo tenso em que diferentes vozes se encontram e se confrontam. Imagens contraditórias são construídas como prova de que há um saber constitutivo acerca do saber sobre a língua que não é abandonado ao longo do curso de Letras.

Repensando em nosso *corpus*, cremos que, nas produções escritas, houve mais espaço para que os sujeitos da pesquisa argumentassem e se posicionassem em relação ao tema proposto, o que nos permitiu melhor entrever o trabalho dos sentidos na construção de imagens, sobretudo acerca da norma culta, que, talvez pela própria especificidade das perguntas do questionário<sup>143</sup>, não foram construídas nestes.

De qualquer forma, fundamentamo-nos em uma concepção teórica que compreende que o sujeito nunca está “livre” ao tomar a palavra. Isto é, ao falarmos, somos/estamos irremediavelmente afetados por dizeres anteriores, estamos sempre sujeitos à língua e à história. As condições de produção, o jogo de projeções imaginárias, enfim o lugar do qual um sujeito enuncia não podem ser apagados, tampouco pode ser “esquecida” a memória discursiva que o constitui, senão para entrar em cena no discurso.

Afirmamos que, ao responder questões em situação de prova<sup>144</sup>, o sujeito é perpassado pelo imaginário da falta, contudo cremos que, enquanto aluno, o sujeito já está em falta, uma vez

---

<sup>143</sup> Cremos que por serem mais diretivas, as perguntas do questionário permitem um posicionamento menor dos sujeitos.

<sup>144</sup> Como foi o caso da pergunta “Você considera que sabe bem português?”, no capítulo 3.



que o discurso pedagógico se fundamenta na concepção de que o aluno “deve” aprender, “deve” buscar aperfeiçoar-se, “deve” tornar-se conhecedor, “deve” preencher algum vazio.

Constatamos que o discurso da falta atravessa o dizer dos sujeitos como um todo. Seja a falta do conhecimento da língua – que se crê que poderá ser preenchida pelo estudo, dedicação, esforço. Seja a falta de professores preparados e aptos para ministrar aulas que atraem os alunos. Seja a falta do conhecimento da gramática normativa, que será cobrada fora da instituição acadêmica. De qualquer forma, está sempre lá a falta e a promessa – eternamente adiável – da completude.

Há um espaço de interdição para o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação. Em outras palavras, agora o sujeito, ao falar sobre a língua, se encontra em um *inter-dito*, entre dizeres, entre saberes, entre imagens e vozes conflitantes. Ao tentar articular a imagem que ele tem do saber sobre a língua, a imagem que a instituição, os especialistas ou a sociedade têm desta, a imagem que ele tem que os outros têm dele enquanto professor de línguas em formação, o sujeito tece seu discurso com fios que não coincidem, com vozes dissonantes, com saberes contraditórios, num jogo mesmo de unidade e dispersão.

Levando em consideração o terceiro objetivo específico que elencamos para esse trabalho – o de investigar os deslocamentos nas concepções do sujeito-aluno ao longo do curso de Letras – cremos, com base nas análises que efetuamos, que há, sim, deslocamentos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, percebemos que eles não são lineares, controláveis e tampouco previsíveis.

Apesar de se mostrar afetado pelo lugar do qual fala, apropriando-se dos dizeres das teorias lingüísticas, o sujeitos ainda consolidam, em seu discurso, relações dicotômicas no que diz respeito à noção de sujeito-professor e de língua.

Nossas análises apontam a dicotomização entre os pares norma culta x norma coloquial/regionalismo; unidade x diversidade; língua escrita x língua oral, sendo, normalmente, apenas um dos pólos privilegiados.

É o que se verifica com as noções de adequado/inadequado que aparecem no discurso dos sujeitos, mas de forma a se sobrepor aos conceitos de certo/errado. Isto é, apesar de construir em seu discurso a imagem de quem tem consciência do que é a variação lingüística, não há um deslocamento de fato em seu saber, já que a norma culta, sinônimo, para o sujeito, de gramática normativa, continua sendo concebida como a língua legítima.

Na verdade, a dicotomia aponta para a crença na totalização, e, nesse sentido, não há de fato deslocamento nas concepções do sujeito sobre si mesmo ou sobre seu objeto de estudo. O sujeito – independentemente do período em que esteja no curso de Letras – constrói a imagem de uma língua, capaz de ser apreendida como um todo<sup>145</sup>. Também para a imagem de professor, há, como se pôde ver, a construção de dicotomias, como o sujeito-cidadão-consciente x o sujeito-futuro-cidadão; o que vê x o que não vê, o que segue novas metodologias x o que segue as velhas receitas.

Adotamos aqui, com base em uma perspectiva discursiva, perpassada pela noção de sujeito psicanalítico, a posição de que qualquer processo genuíno de ensino/aprendizagem é marcado por deslocamentos, que, por sua vez, são frutos de movimentos de identificação, de desarranjos de subjetividades. Não se trata de um deslocamento consciente, em que o aluno prevê, controla e monitora todos os passos de sua aprendizagem, como defende, por exemplo, a idéia de autonomia, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras.

---

<sup>145</sup> O que confirma a nossa hipótese.

Uma vez que se aceite o pressuposto de que a aprendizagem vem pela mobilização do sujeito e por sua filiação a certos discursos – e não a outros – entende-se que é preciso que os sentidos se historicizem para o aprendiz. É preciso que os sentidos façam sentido! Na verdade, é por meio de processos de identificação a filiações históricas que os sujeitos se significam, se subjetivam, em um jogo de deslocamento e repetição na e pela língua.

... nada se diz ou por nada nos interessamos que, de alguma maneira, já não esteja lá, no inconsciente, isto é, que não tenha sido internalizado; assim, só há identificação possível com um fato, objeto exterior ou com outro sujeito, quando este encontra eco no inconsciente que o reconhece ou identifica sem necessariamente o consentimento do consciente. (CORACINI, 2003b, p. 253).

Os objetivos estabelecidos em qualquer processo de ensino/aprendizagem não podem contar com a garantia de se concretizarem na totalidade, não simplesmente porque houve uma “falha” no processo, mas porque não se pode controlar o sujeito, prever suas reações frente ao objeto de estudo, prever suas resistências ou aceitações. Muitas vezes alcançar-se-á o que não foi planejado justamente porque há falhas, há faltas, há incompletude. Nunca se sabe o que realmente acontece no encontro com o(s) outro(s)...

Eckert-Hoff (2004), ao analisar o discurso de professores acerca de sua profissão, no intuito de compreender a relação desses sujeitos com sua formação, evidencia a constituição, por parte do sujeito-professor, de um outro eu ficcional, inteiro, homogêneo. A análise da autora comprova a fragilidade da concepção logocêntrica, que preza pela unicidade e pela ausência de conflitos e contradições na(s) relações do(s) sujeito(s) consigo mesmo e com o(s) outro(s), já que se pode notar, no discurso de seus sujeitos de pesquisa, que há sempre uma descontinuidade entre

o dentro e o fora; o eu e o outro/Outro. Tomamos aqui as “suas” palavras, pois acreditamos que elas ilustram bem o que vimos discutindo neste trabalho:

Na esteira de Foucault, há uma rede de discursos configurada de saberes contraditórios – entendendo contradição como princípio de alteridade – em que nunca se sabe se a voz que fala é do eu ou do outro, do eu e do outro em ressonância, ou do eu no outro, num jogo de ventríloquo. Isso nos leva a compreender que o sujeito-professor, ao falar de si, é sempre apagado por uma borracha misteriosa, perdendo-se na metamorfose entre o eu e o Outro. Assim sendo, a identidade é fragmentada e foge ao controle do sujeito a opção por essa ou aquela: essa e aquela estão sempre imbricadas. (pp. 116-117).

Dessa forma, cremos que é pertinente afirmar que a heterogeneidade, a contradição, os dizeres sobrepostos são constituídos não apenas no dizer de um sujeito, mas na nova formação discursiva – ou na posição discursiva de estudantes de Letras – em que esse sujeito agora se insere. Nesse sentido, vê-se que não é possível falar, no singular, sobre o discurso que circula dentro da instituição acadêmica. Há aí, nesse espaço, aparentemente homogêneo, a construção e consolidação de sentidos distintos.

Se postulamos a existência de uma formação discursiva acadêmica como tudo aquilo que pode e deve ser dito deste lugar<sup>146</sup>, temos que dizer que ela é hibridamente constituída por outras formações discursivas<sup>147</sup>, cujos limites se (con)fundem na aparente unidade do fio discursivo.

O discurso dos sujeitos é constitutivamente contraditório – em si mesmo, com outros, ao longo do curso. Suas concepções extrapolam a lógica cartesiana, aristotélica, em que algo não pode ser X e ser não-X ao mesmo tempo. Os limites são fragilizados, embora, aparentemente, estejam firmes.

---

<sup>146</sup> O lugar de sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação.

<sup>147</sup> Por exemplo, a formação discursiva do sujeito-usuário-da-língua.

A heterogeneidade da linguagem, das concepções, do discurso, dos sujeitos permeia – na verdade, constitui totalmente – o dizer dos sujeitos, em sua tentativa mesmo de argumentar em favor da existência de um todo homogêneo para a língua(gem), para os sujeitos, para o eu, para o outro. Trata-se daquilo que Authier-Revuz (1990) denomina heterogeneidade constitutiva do discurso. Aquela que, ao contrário da heterogeneidade mostrada, não é marcada na superfície lingüística, mas está sempre (e antes) lá, desestruturando a ilusão da unidade, da totalidade, do controle dos sentidos...

Ao tentar falar sobre o sujeito-professor ou sobre a língua (sua? Dos outros? De ambos? De nenhum?), os sujeitos não percebem que são tomados, falados por esta. Os sentidos que tentam construir já estão (pré)construídos e, justamente por isso, podem ser (re)(des)construídos como se fosse a primeira vez.

Alguns talvez se perguntem sobre o que deve ser feito para evitar a contradição do discurso ou dos sujeitos e apontarão sugestões como: revisão do currículo dos cursos de Letras; reciclagem dos professores; aumento de carga horária das disciplinas dentre outras.

Todavia, entendemos, por tudo o que discutimos ao longo desse trabalho, que não há possibilidade de eliminação das contradições e que nosso gesto deve ser o de caminhar rumo a uma maior compreensão dos movimentos de identificação dos sujeitos em relação às concepções que constituem a sua formação acadêmica, a fim de provocar deslocamentos de posições discursivas.

Creemos que esses deslocamentos passam pelo caminho de se aprender a aceitar e a lidar com a diferença, com o múltiplo, com o heterogêneo, com as contradições, com o equívoco, com o incompleto. Enfim, acreditamos que a possibilidade de deslocamentos dos sujeitos tem mesmo que aceitar o desafio de se conviver com a angústia do infundável adiamento da promessa de se

alcançar o UM e de saber que, como sujeitos falantes, estamos todos presos na rede de significantes, na porosidade da linguagem, irremediavelmente constituídos por vozes em embate.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Réponse à John Lewis. Paris: Maspero, 1973. 99p. Edição em português: In: **Posições I**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. 167p.

ALTMAN, H.B. **Toward a definition of individualised foreign language instruction**. American Foreign Language Teaching, III, 1971.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 19. Campinas, IEL/UNICAMP. p. 25-42, 1990.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. Tradução Alda Scher; Elsa M.N. Ortiz. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BALDINI, Lauro José Siqueira. **Um lingüista na terra da gramática**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O discurso pedagógico da Lingüística Aplicada. In: Coracini, M.J. & BERTOLDO, E.S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161-189.

BRITO, Cristiane C. de Paula. **Escrita no vestibular: quando o sujeito (des)aparece**. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CASTRO, Eliana de Moura. **Psicanálise e linguagem**. São Paulo: Ática, 1992.

CAVALLARI, Juliana Santana. **O Discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.



COSTA, Firmino. **Lexico Grammatical**. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

\_\_\_\_\_. **Torres de Babel**. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIAS, Luiz Francisco. O nome da língua do Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das Idéias Lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 185-198.

DICKINSON, Leslie. Autonomy, self-directed learning and individualization. **ELT Documents** 103 – Individualisation in language learning. London, The British Council, English Teaching Information Centre, 1978.

\_\_\_\_\_. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Talking Shop: Aspects of autonomous learning. **ELT Journal**, v. 47/4. Oxford University Press. p. 331-336, 1993.

DORNELLES, Clara Zeni Camargo. **“A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz daí?”. A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ECKERT-HOFF, Maria Beatriz. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, F.; Ferreira, M.C.L (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005a. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, n.1. p. 69-75, Junho 2005b.

FERREIRA, Nadiá Paulo. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Agora**, v. V, n. 1, p. 113-132, Jan/Jun 2002.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Tradução Bethania Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOLEC, Henri. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford, Great Britain Pergamon Press, 1979/1981.

INDURSKY, Freda. (Org.). Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 183-194.

KNOWLES, M. **Self-directed learning**. New York: Association Press, 1975.

LACAN, Jacques. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée, dans l'expérience psychanalytique. 1949. Disponível em: <http://www.ecole-lacanienne.net/bibliotheque>. Acesso em: 04 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. C'est a la lecture de Freud. 1977. Disponível em: <http://www.ecole-lacanienne.net/bibliotheque>. Acesso em: 10 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. [1966, ed. original]. **Escritos**. Tradução Inês Oseki-Depré. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

LAGAZZI, Suzy. Guerra dos mascates: a constituição do cidadão brasileiro no século XVII. In: GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E.P (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996. p. 31-38.

LEE, Icy. Supporting greater autonomy in language learning. **ELT Journal**, v.49/3. Oxford University Press, p. 228-234, 1998.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Pachcoal. Ser ninguém-ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 257-268.

LITTLE, D. Learner autonomy in practice. In: **Autonomy in Language Learning**, London: C.I.L.T, 1990.

LITTLE, D. & SINGLETON, D. In: **Self-access systems for language learning**. Dublin: Authentik in association with C.I.L.T, 1989.

MARIANI, B.S.C. As academias do século XVIII – um certo discurso sobre a história e sobre a língua do Brasil. In: **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996. p. 95-105.

\_\_\_\_\_. Sujeito e sentido: efeitos de linguagem. **Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL**, 2000, Campinas. Síntese Anpoll 2000. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINAS GERAIS. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** português. (Volume I), Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1995.

NASCENTES, Antenor. **Léxico de Nomenclatura Gramatical Brasileira.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1946.

NASIO, J. –D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NUNAN, D. **The learner-centred curriculum.** Cambridge: C.U.P, 1988.

NUNES, José Horta. Manifestos modernistas: a identidade nacional no discurso e na língua. 3 ed. In: ORLANDI, E.P (Org.). **Discurso Fundador.** Campinas: Pontes, 2003. p. 43-57.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. [et al.] (Orgs.). **Papel da memória.** Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-71.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 6 ed. São Paulo, Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; Ferreira, M.C.L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2005b. p. 75-88.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005c.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E.P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006. p. 13-31.

ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas:** construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 21-38.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Gramatização e normatização: entre o discurso polêmico e o científico. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 39-57.

PASSOS, José Alexandre. **Diccionario Grammatical Portuguez**. Rio de Janeiro: Antônio Gonçalves Guimarães e Cia, 1865.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HARK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-105.

\_\_\_\_\_. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997c.

PEREIRA, Eduardo Calros. **Grammatica Expositiva**. São Paulo: Nacional, 1907.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 167-183.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1887.

RIBEIRO, Julio. **Grammatica Portugueza**. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

SALES, Léa Silveira. Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, v.17, n.1. p. 113-127, Jan./Jun, 2005.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: MARCUSCHI, L.A. [et al.] (Orgs.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. “Português na escola: história de uma disciplina curricular.” In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo, Loyola: 2002.

TENREIRO, C. A. Tecendo o discurso. In: INDURSKY, F.; Ferreira, M.C.L (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 275-280.

### **Dicionários consultados**

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

HOUAISS, Antonio. Houaiss **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=dominar&stype=k>. Acesso em 18 out. 2007.