



EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E(M) (DIS)CURSO:

arquivos de saberes
linguísticos e pedagógicos

Joyce Palha Colaça
Michel Marques de Faria
Thaís de Araujo da Costa
(Organizadores)

**Educação linguística e(m) (dis)curso:
arquivos de saberes linguísticos e
pedagógicos**



Pedro & João
editores

Coordenação da equipe de revisão e preparação de originais

Thaís de Araujo da Costa

Equipe de revisão

Bruna Alves Goulart

Daniele Barros de Souza

Giulia Nascimento de Mello

Luís Fernando da Silva Fernandes

Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Thairly Mendes Santos

Este livro foi realizado com apoio da Faperj ao projeto “Arquivos de saberes linguísticos: um primeiro gesto de organização, catalogação, digitalização e análise de dizeres de Said Ali” (Ref. Proc. E-26/211.851/2021), de Thaís de Araujo da Costa.

Ele conta com textos de pesquisadores de várias universidades brasileiras e passou por avaliação e revisão às cegas por pares conforme diretrizes da Proposta de Classificação de Livros do GT “Qualis Livro” da CAPES (2019).



Joyce Palha Colaça
Michel Marques de Faria
Thaís de Araujo da Costa
(Organizadoras e organizador)

**Educação linguística e(m) (dis)curso:
arquivos de saberes linguísticos e
pedagógicos**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Joyce Palha Colaça; Michel Marques de Faria; Thaís de Araujo da Costa [Orgs.]

Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 320p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0764-3 [Impresso]

978-65-265-0765-0 [Digital]

1. Educação linguística-discursiva. 2. Análise do discurso. 3. Saberes linguísticos e pedagógicos. 4. Línguas e leitura. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedrojeoaeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2023

Rios sem Discurso

A Gabino Alejandro Carriedo

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

João Cabral de Melo Neto

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Nos caminhos de/por uma educação linguístico-discursiva a partir do trabalho com arquivos	
<i>Joyce Palha Colaça</i>	
<i>Michel Marques de Faria</i>	
<i>Thaís de Araujo da Costa</i>	
EIXO I: INSTITUCIONALIZAÇÃO E GRAMATIZAÇÃO	
CAPÍTULO 1	23
Ensino e História das Ideias Linguísticas no/do Brasil	
<i>Claudia Regina Castellanos Pfeiffer</i>	
CAPÍTULO 2	35
Como uma língua de sinais é gramatizada? Reflexões acerca da Libras	
<i>Angela Corrêa Ferreira Baalbaki</i>	
CAPÍTULO 3	51
Um acontecimento no império brasileiro: a criação do Colégio Pedro II e a circulação de ideias linguísticas escolarizadas	
<i>Felipe Barbosa Dezerto</i>	
CAPÍTULO 4	69
A institucionalização da linguística no Brasil: interdisciplinaridade e didatização	
<i>Mariza Vieira da Silva</i>	
EIXO II: LÍNGUAS, LEITURA E ENSINO	
CAPÍTULO 5	93
A imprensa do interior do Rio Grande do Sul e a circulação de práticas pedagógicas sobre a língua do/no Brasil no final dos anos de 1950	
<i>Caroline Mallmann Schneiders</i>	
<i>Adrieli da Silva Müller</i>	
<i>Camila Stasiak</i>	

CAPÍTULO 6 Desempenho, produtividade, capitalismo: discursos sobre produção acadêmica no Instagram <i>João Victor Silva Carvalho</i> <i>Fernanda Correa Silveira Galli</i>	117
CAPÍTULO 7 Gestos de leitura e saberes literários entre-línguas com aprendizes surdos: transitando entre o INES e a Biblioteca Parque <i>Livia Letícia Belmiro Buscácio</i>	137
CAPÍTULO 8 Leitura em espiral: construção de arquivos pedagógicos e o ordinário dos sentidos <i>Luciana Iost Vinhas</i>	155
CAPÍTULO 9 O trabalho do professor de língua(s): uma prática leitora e autoral <i>Viviane dos Ramos Soares</i>	167
EIXO III: LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIAS E SABERES SOBRE LÍNGUAS E SUJEITOS	
CAPÍTULO 10 O livro didático de língua portuguesa: três momentos <i>Ermani Terra</i>	197
CAPÍTULO 11 Discursos racializados sobre a língua: efeitos de sentido em livro didático de português <i>Mathheus Oliveira Souza</i> <i>Rogério Modesto</i>	209
CAPÍTULO 12 No chão da escola, o livro didático de português: primeiro movimento rumo a uma educação linguístico-discursiva <i>Thaís de Araujo da Costa</i>	223

EIXO IV: PROJETOS POR/PARA OUTRAS FORMAS DE ENSINO

CAPÍTULO 13	257
América Latina para iniciantes: uma proposta discursiva para a educação linguística em espanhol no Brasil	
<i>Joyce Palha Colaça</i>	
CAPÍTULO 14	279
Arquivo da educação popular, um olhar e uma tomada materialista no ensino de língua: delineando um projeto	
<i>Michel Marques de Faria</i>	
CAPÍTULO 15	305
Elaboração de materiais didáticos pela perspectiva discursiva: o caso do aplicativo Arquivão Nikity	
<i>Pbellipe Marcel da Silva Esteves</i>	
<i>Vanise Medeiros</i>	
PERFIL DOS COLABORADORES	315

APRESENTAÇÃO

NOS CAMINHOS DE/POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA A PARTIR DO TRABALHO COM ARQUIVOS

Assim como o pesquisador constrói seu arquivo, qualquer pessoa também constrói o seu. Criamos arquivos bem diferenciados: de fotos, de música, de artigos, de recortes de jornal etc. Na qualidade de professores, criamos nossos arquivos em função das disciplinas que ministramos e dos objetivos que temos: ensino de língua, ensino de literatura etc. (INSDURSKY, 2019, p. 103)

Fevereiro de 2022. Ainda sob os efeitos de uma pandemia que, ao que parecia, caminhava para um arrefecimento, ainda sob os efeitos de um (des)governo que, cerca de oito meses depois, enfim, seria derrotado nas urnas, pensávamos possíveis trabalhos em conjunto – formas possíveis de resistência em meio ao horror e a tantas incertezas.

O pontapé inicial foi o **I Seminário Interinstitucional e Internacional em Análise de Discurso (SiiAD)**, ocorrido entre os dias 05 e 08 de abril de 2022, no qual propusemos a realização de duas atividades: um minicurso intitulado *Língua, discurso e educação linguística: propostas discursivas em sala de aula* e um simpósio, quase que homônimo, cujo título foi *Língua, discurso e educação linguística: da práxis política à prática pedagógica*. Atravessavam tanto o minicurso quanto o simpósio inquietações nossas relativas à língua, ao discurso e à educação linguística, questões necessariamente a serem pensadas na relação tensa e contraditória que se estabelece em sala de aula numa prática pedagógica que não se dissocia, é certo, de uma práxis política, no sentido marxista do termo.

De nossa coordenação do simpósio no I SiiAD, então, veio a ideia de organizar um livro que tematizasse, à luz da Análise de Discurso Materialista, na sua relação ou não com a História das Ideias Linguísticas, a educação linguística. O convite foi, então, realizado aos colegas que se lançaram à interlocução nesse evento e estendido a outros que, paralelamente, vinham participando de atividades voltadas para a reflexão sobre o ensino realizadas pelo **Projeto Arquivos de Saberes Linguísticos (SaberLing)**¹, na

¹ Coordenado por Thaís de Araujo da Costa, o SaberLing obteve apoio da Faperj no Edital E_26/2021 – AUXÍLIO BÁSICO À PESQUISA (APQ1) EM ICTs ESTADUAIS UERJ, UENF e UEZO-2021, com o projeto “Arquivos de saberes linguísticos: um primeiro gesto de organização, catalogação, digitalização e análise de dizeres de Said Ali” (Ref. Proc. E-

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, também no ano de 2022. Dessas atividades, destacam-se, o **Ciclo de conversas com pesquisadores em AD e HIL**, realizado de abril a novembro com a presença de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras², e o curso de extensão híbrido **O livro didático de LP no Brasil: o passado e o presente**, ministrado pelo Prof. Dr. Ernani Terra, de maio a julho do mesmo ano^{3 4}.

Perpassou as etapas de idealização, organização e realização dessas ações, tal como dizíamos na ementa do simpósio promovido no I SiiAD, o princípio de que, como nos ensina Orlandi (2019), “toda leitura é política”. Assim, considerando, como dito, que a sala de aula se configura como espaço de tensão e de contradição, objetivávamos contemplar as relações estabelecidas, nesse espaço, entre sujeitos, saberes e língua(s). Em vista disso, almejando dar consequência a uma tomada de posição materialista, foi nossa proposta, na esteira de Payer (2007, p. 113), pensar uma relação com a língua que fosse “sensível ao modo como a história predispõe a relação dos sujeitos com a(s) língua(s)”, buscando compreender, especificamente, (como) essa(s) língua(s) se configuram enquanto objetos de ensino e, portanto, de conhecimento – a chamada *língua escolar*, como formularam Pfeiffer, Silva e Petri (2019). Para tanto, contemplando a relação indissociável entre língua/texto/discurso, impôs-se a necessidade de considerar a educação

26/211.851/2021), que se encontra em vigor até março de 2024. Dentre os objetivos e resultados esperados a partir do desenvolvimento desse projeto, elencamos, além da montagem do Arquivo Said Ali e a disponibilização on-line gratuita do seu acervo: a consolidação do SaberLing na UERJ, o investimento na formação de jovens pesquisadores e professores-pesquisadores, o fortalecimento da parceria UERJ-UFF-Unicamp (e agora também com a UFS), o desenvolvimento de atividades calcadas no tripé ensino-pesquisa-extensão e o fortalecimento das reflexões científicas desenvolvidas no âmbito dos estudos da linguagem, notadamente à luz da perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas. O livro ora apresentado é, pois, produto dessas iniciativas e foi financiado com subsídios obtidos no referido edital. Para saber mais sobre o projeto, acesse: <https://www.saberling.Institutodcletras.uerj.br/>.

² Participaram do ciclo os seguintes pesquisadores: Bruno Turra (GPAL-Unicamp), Amanda E. Scherer (UFSM), Joyce Palha Colaça (UFS), Monica Zoppi-Fontana (Unicamp), Glória França (UFMA), Fábio Ramos Barbosa Filho (UFRGS), Rogerio Modesto (UESC), Verli Petri (UFSM), Ronaldo Freitas (IFF-Campos), Silmara Della-Silva (UFF), Ceres Carneiro (UERJ), Felipe Barbosa Dezerto (CPII), Andrea Rodrigues (UERJ-FFP), Phellipe Marcel da Silva Esteves (UFF), Vanise Medeiros (UFF), Angela Baalbaki (UERJ) e Livia Buscácio (INES). Três das nove rodadas realizadas encontram-se disponíveis no canal do SaberLing no Youtube, em <https://youtube.com/playlist?list=PLIhYsFaiIdKfu3JZmQ4O79qzW0EmPKrMW&si=hbIdr49Av-I9gtB8>.

³ É possível assistir ao curso na íntegra em <https://youtube.com/playlist?list=PLIhYsFaiIdKewRfYmEldyhKsp8H5S66X&si=iU13BStKr8T6LPXI>.

⁴ Todas essas atividades foram realizadas em parceria com o Grupo Arquivos de Língua (GAL-UFF), de coordenação de Phellipe Marcel da Silva Esteves e Vanise Gomes de Medeiros. Para saber mais sobre o GAL, acesse: <https://gal.hypotheses.org/>.

linguística ao lado da constituição de arquivos. Afinal, pensar a educação linguística é também considerar a historicidade e os sujeitos – alunos e professores – que são atravessados pela(s) língua(s) que falam/ensinam/aprendem e pelas memórias nessa(s)/dessa(s) língua(s) (PAYER, 2007).

Imbuídos nos trabalhos de Michel Pêcheux e naquilo que vem sendo reterritorializado no Brasil, a partir das reflexões conduzidas por Eni Orlandi (entre outros pesquisadores), era/é nosso desejo colocar em cena a língua e(m) sua historicidade: é nesse batimento entre história e língua que acreditamos ser possível pensar um outro modo de educação linguística. Não aquele em que se vê a língua *tout se tient*, mas, sim, um outro que não deixe de levar em consideração as brechas, os equívocos que afetam/atravessam e produzem efeitos na/com a língua em sala de aula. Desse modo, nosso interesse é, pois, contribuir com uma nova perspectiva no que respeita àquilo que vem sendo colocado como educação linguística nos diferentes espaços escolares e acadêmicos de tal modo que seja possível criar condições materiais de existência para uma tomada discursivo-materialista na/da educação linguística ou, como temos proposto, ainda de modo embrionário, uma educação discursiva (COLAÇA, FARIA; COSTA, 2023) ou ainda, como pontua Costa em seu artigo, uma educação linguístico-discursiva, “isto é, que coloque em questão o imbricamento entre língua e discurso” (Cf. COSTA, neste volume), a partir da constituição do que Indursky (2019) propõe como *arquivos pedagógicos*.

Em sua reflexão, Indursky assevera que a constituição desses arquivos possibilita a criação de um simulacro das redes de memória a partir das quais se organizam os saberes, dentre eles os saberes linguísticos, concebidos – conforme Costa (2023, p. 223) – como “discursos sobre a (meta)língua(gem)”. É, pois, nesse sentido, que consideramos, como sugere o excerto em epígrafe recortado de Indursky (2019), importante que, enquanto professores, criemos arquivos em função das disciplinas e dos objetivos do ensino, arquivos que possibilitem a circulação na sala de aula de saberes linguísticos, literários, entre outros.

Não basta, porém, criar arquivos, é preciso considerar que, numa perspectiva discursivo-materialista, ler os textos que constituem o arquivo é tomá-los como fragmentos de discurso e, por conseguinte, como nos lembra Orlandi (2012 [1988], p. 13), “saber que o sentido sempre pode ser outro”. É tomar a leitura como um processo complexo no qual se encontram em tensão paráfrase e polissemia, reprodução de sentidos historicamente impostos como hegemônicos (leitura parafrástica) e possibilidade de atribuição de múltiplos sentidos determinados por condições de produção específicas que colocam em relação as histórias das leituras dos leitores e as histórias das leituras dos textos (leitura polissêmica). É, por fim, a nosso ver, viabilizar a proposta de Orlandi (2009 [1983]) no que concerne ao

desenvolvimento de leituras críticas – seja na escola, na universidade, nos cursinhos populares, nos cursos de idiomas, seja em outros espaços de ensino – por meio do deslocamento do funcionamento do discurso pedagógico de autoritário a polêmico e – quem sabe –, sem o exagero que levaria ao *non sense*, também a lúdico.

O livro que agora chega aos olhos do leitor está imerso, portanto, nessa perspectiva de educação linguística. Nele, o leitor terá à disposição quinze capítulos que são atravessados implícita ou explicitamente pelo conceito de arquivo e que estão divididos em quatro eixos temáticos, os quais nomeamos da seguinte forma: 1: *Institucionalização e gramatização*; 2: *Línguas, Leitura e ensino*; 3: *Livros didáticos: história e saberes sobre línguas e sujeitos*; e 4: *Projetos por/para outras formas de ensino*. Apesar da organização em eixos, queremos explicitar que um eixo está vinculado a outro e que as fronteiras estabelecidas pela nomeação de cada um buscam apenas produzir uma ordem, mas não são as únicas divisões possíveis. Ao ler, será possível dar-se conta de que há trabalhos que deslizam em mais de uma direção e que tais eixos conversam explicitamente entre si.

No primeiro eixo, *Institucionalização e gramatização*, contamos com quatro textos que tratam de diferentes perspectivas os efeitos da institucionalização: seja de disciplinas, seja de campos teóricos, seja do soerguimento de línguas e de instituições escolares.

Abre o eixo I o texto *Ensino e História das Ideias Linguísticas no/do Brasil*. Nele, Claudia Pfeiffer faz uma provocação ao colocar em relação língua, história, arquivo, conhecimento e educação – articulação produtiva no campo da História das Ideias Linguísticas em diálogo com a Análise de Discurso. A autora retoma, pelo percurso delineado em sua formação, alguns pontos basilares dessa relação, fazendo proposições que salientam a importância da História das Ideias Linguísticas na sala de aula, questão que vem se colocando ao longo de sua trajetória como pesquisadora.

O segundo capítulo, *Como uma língua de sinais é gramatizada? Reflexões acerca da libras*, produzido por Angela Baalbaki, retoma o processo de gramatização (AUROUX, 2009 [1992]) da Libras, língua inserida no espaço de enunciação nacional por força da lei em 2002. O texto é composto por três partes, assim organizadas: a primeira seção trata da gramatização das línguas de sinais, retomando as principais ideias linguísticas a respeito de certo horizonte de retrospectiva. Na segunda, a autora retoma alguns pontos da gramatização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, desde sua obra inaugural até as produções mais recentes. E, por fim, na terceira parte, sustenta que o ENEM em Libras é também um instrumento linguístico.

Já no terceiro capítulo, *Um acontecimento no Império brasileiro: a criação do Colégio Pedro II e a circulação de ideias linguísticas escolarizadas*, Felipe Dezerto analisa os impactos da fundação do Colégio Pedro II na criação de um lugar

institucional escolar para saberes linguísticos curriculares, em momentos da formação da educação e da nacionalidade brasileiras. Em seu texto, o autor analisa o Regulamento nº8 (1838), que organiza o funcionamento dessa instituição, e o primeiro Programa Nacional de Ensino do Brasil (1850), além de outros documentos auxiliares, para depreender pistas de um processo discursivo que se reorganiza a partir de então.

No último capítulo desse eixo, *A institucionalização da Linguística no Brasil: interdisciplinaridade e didatização*, Mariza Vieira da Silva trata discursivamente da noção de *interdisciplinaridade*, observando o movimento entre conhecimentos produzidos na universidade e na escola e visando compreender as relações complexas que se apresentam na institucionalização da linguística no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, em um processo mais vasto de disciplinarização.

Saindo do primeiro eixo, somos conduzidos ao segundo, intitulado *Línguas, leitura e ensino*. Aqui estão reunidos cinco textos que vão discorrer, em linhas gerais, sobre a leitura na relação com os saberes sobre língua e literatura.

No capítulo que abre esse eixo, *A imprensa do interior do Rio Grande do Sul e a circulação de práticas pedagógicas sobre a língua do/no Brasil no final dos anos de 1950*, Caroline Schneiders, Adrieli Müller e Camila Stasiak analisam a representação de língua a ser ensinada e em circulação veiculada na imprensa em um contexto marcado pela imigração alemã. As autoras tomam como objeto analítico um jornal local, *O Cerro Largo*, que circulou no município homônimo situado nas Missões do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1957 e 1974. A partir desse jornal, com vistas a compreender os efeitos de sentido a respeito da língua do/no Brasil, delimitam como *corpus* de análise a seção intitulada “Hora pedagógica”, a qual é caracterizada por se constituir de dicas gramaticais criadas por professores que buscam, através de planos de aula, propor correções a determinadas “irregularidades” que são cometidas pelos alunos em sala de aula.

No capítulo seguinte, *Desempenho, produtividade, capitalismo: discursos sobre produção acadêmica no Instagram*, João Victor Carvalho e Fernanda Galli, tomando como objeto de análise a descrição de perfis e publicações que “comercializam estratégias facilitadoras” para a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), refletem criticamente sobre as condições de produção atuais, em que o desempenho e o sucesso têm funcionado como palavras de ordem, tendo como efeito a busca por “resultados extraordinários/milagrosos”.

No sétimo capítulo, *Gestos de leitura e saberes literários entre-línguas com aprendizes surdos: transitando entre o INES e a Biblioteca Parque*, Livia Buscácio apresenta uma análise a partir de uma ação de ensino de língua e literatura realizada com aprendizes surdos do Colégio de Aplicação do INES na

Biblioteca Parque Estadual, nos anos de 2016 e 2017. Tomando histórias em quadrinhos como trajeto temático (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1994) a teórica busca formar com os aprendizes surdos arquivos pedagógicos (INDURSKY, 2019) do literário, fazendo circular saberes linguísticos e literários na tensão entre-línguas, em sinais e palavras escritas e demonstrando, com isso, como saberes literários podem também conformar saberes sobre a(s) língua(s).

Luciana Iost Vinhas, no oitavo capítulo, *Leitura em espiral: construção de arquivos pedagógicos e o ordinário dos sentidos*, apresenta uma reflexão que parte de duas experiências vivenciadas em observação de estágio de regência de língua portuguesa em escolas da cidade de Porto Alegre/RS. A docente-pesquisadora propõe a prática de uma leitura em espiral em sala de aula, relacionada ao funcionamento do ordinário do sentido e à construção de arquivos pedagógicos.

Em *O trabalho do professor de língua(s): uma prática leitora e autoral*, Viviane Soares busca uma compreensão ético-política da importância de uma prática leitora e autoral no trabalho – humano – realizado pelos professores. Em sua reflexão, a autora destaca que políticas públicas, como a BNC-Formação (2019), se instituem, sem nenhuma relação de anterioridade, a partir da relação entre o Estado, o conhecimento e a formação social que, de modo indissociável, trabalham na direção da construção de consensos, de estabilização e administração de sentidos, produzindo invisibilidades, apagamentos e silenciamentos. Por fim, sustenta a ideia de que uma prática leitora e autoral no trabalho do professor de língua(s) tem a ver com uma possibilidade de resistência no interior do sistema capitalista em que impera um processo de alienação do trabalho.

Chegamos, assim, ao terceiro eixo do livro: *Livros didáticos: história e saberes sobre línguas e sujeitos*, que é composto por três capítulos nos quais o livro didático e/ou a sua história são tomados como objeto de análise.

Em *O livro didático de Língua Portuguesa: três momentos*, Ernani Terra advoga que, embora tenha se modificado bastante em mais de cem anos, pode-se observar três momentos do livro didático de português no Brasil, levando-se em conta a autoria, seus destinatários e a concepção de língua e linguagem veiculadas. Segundo o pesquisador, num primeiro momento, predominaram as coletâneas de textos que serviam de modelo aos estudantes. Os autores dessas antologias eram, sobretudo, intelectuais de prestígio. O segundo momento se inicia a partir dos anos 1970. Com a expansão da rede pública de ensino, o livro didático de português sofre modificações profundas para atender às camadas populares que chegavam à escola e a professores, que, dada a precarização do trabalho, não dispunham de tempo para exercer com plenitude seu trabalho. A autoria dessas obras se desloca do intelectual de prestígio para o professor-autor, que produz livros prontos para o uso. Já

num terceiro momento, que se inicia com a criação do PNLD e é marcado pela avaliação, os livros didáticos são produzidos para serem adquiridos pelo MEC, o maior comprador de livros do país.

No décimo primeiro capítulo, *Discursos racializados sobre a língua: efeitos de sentido em livro didático de português*, Matheus Souza e Rogério Modesto investigam como livros didáticos de português aprovados pelo PNLD 2020 materializam discursos racializados sobre a língua, tomando como interesse principal a observação do funcionamento discursivo dos sentidos sobre língua e racialidade nesse instrumento linguístico. Nesse sentido, empreendem uma discussão crítica em relação à resistência dos povos minoritários (negros e indígenas) perante os sentidos hegemônicos, que comparecem nesse instrumento linguístico, a partir da utilização da própria língua como ferramenta de enfrentamento ideológico, bem como refletem acerca do funcionamento discursivo que apaga a participação de negros e indígenas na história do português brasileiro, reduzindo-a a meras contribuições lexicais.

O décimo segundo capítulo, intitulado *No chão da escola, o livro didático de português: primeiro movimento rumo a uma educação linguístico-discursiva*, é de autoria de Thaís de Araujo da Costa. Nele, a autora analisa o capítulo referente às chamadas orações subordinadas substantivas de duas edições do volume do 9º ano da coleção *Português Linguagens* (2015 e 2018, respectivamente), tomando a seguinte questão como desencadeadora do seu gesto analítico: como se dá no LD a representação de um dado conhecimento linguístico tendo em vista a relação com os documentos reguladores, notadamente com a BNCC e com a NGB? Uma de suas conclusões diz respeito à progressiva destituição do lugar de autoria do professor chancelada pelo Estado brasileiro.

Como um efeito de fecho, chegamos ao quarto e último eixo. Em *Projetos por/para outras formas de ensino* são apresentados três textos que, fazendo trabalhar um horizonte de projeção (AUROUX, 2009 [1992]), abordam propostas para a educação linguístico-discursiva.

Abre o eixo IV o décimo terceiro capítulo intitulado *América Latina para iniciantes: uma proposta discursiva para a educação linguística em espanhol no Brasil*. Nele, Joyce Palha Colaça apresenta uma proposta de leitura de um curso de língua espanhola para discentes de nível básico no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras-ANDIFES. O curso analisado, “América Latina para iniciantes”, teve como principal objetivo desconstruir o imaginário de uma América homogênea, pautado em uma perspectiva discursiva dos processos de construção de sentidos acerca desse continente. Tomando as políticas linguísticas e educativas como um espaço de disputas e tensões, e a sala de aula como lugar da diversidade, de encontros e desencontros dos sentidos que nesse espaço se materializam, a autora propõe como corpus um

plano de aula, juntamente aos materiais selecionados e organizados para a educação em língua espanhola, tomando-os como uma proposta para uma educação que contemple a diversidade linguística e cultural.

Em *Arquivo da educação popular, um olhar e uma tomada materialista no ensino de língua: delineando um projeto*, Michel Marques de Faria apresenta o projeto de seu doutoramento que vem sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unicamp, que tem como objetivo uma compreensão discursiva do ensino de Língua Portuguesa em cursinhos populares. Ancorado em Pêcheux (2014 [1982]) e Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986]) para refletir a montagem de um arquivo de pesquisa, o autor, com vistas a promover uma reflexão discursiva sobre o que, pela ótica do Estado, se entende por Educação Popular e como ela afeta (ou não) as políticas públicas, elenca um rol de documentos para sua análise: a) documentos orientadores instituídos por políticas de Estado - a BNCC (BRASIL, 2018), a LDB (BRASIL, 1996), o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas (BRASIL, 2014) e o PNE (BRASIL, 2014) - que, junto a entrevistas que serão realizadas com professores atuantes em cursinhos populares, formam seu corpus de análise.

Por fim, encerrando esse eixo e o livro, encontra-se *Elaboração de materiais didáticos pela perspectiva discursiva: o caso do aplicativo arquivão Nikity*. Nesse décimo quinto capítulo, Phellipe Marcel da Silva Esteves e Vanise Medeiros dão a saber sobre o andamento do projeto “Arquivão Nikity: ressignificando o espaço urbano para estudantes”, submetido à Prefeitura Municipal de Niterói (PMN-RJ). Os docentes-pesquisadores expõem o desejo de fomentar as possibilidades dos telefones celulares com uma finalidade de formação cidadã, em confluência com valores como extinção da desigualdade social, responsabilidade ambiental, urbanismo, respeito à diferença e à alteridade: todos atributos de gestos de interpretação da realidade que não passam pelos sentidos mais evidentes conferidos a ela, mas por outras formas de significar.

Nos quatro eixos organizados, podemos observar, de forma ampla, trabalhos que abrangem diversas formas de pensar a educação, seus espaços, instrumentos linguísticos e documentos reguladores. Os capítulos que compõem esta obra não se colocam, de forma alguma, como um manual a ser seguido, mas, considerando o batimento entre língua(s) e história(s) no arquivo, propõem formas de pensar os corpora que dão visibilidade a processos de significação que se constroem historicamente. Tomar a educação como forma material da ideologia e da história é, pois, compreendê-la como política e é a partir dessa tomada de posição que consideramos ser possível transformá-la.

Finalmente, julgamos importante assinalar, uma vez mais, como buscamos demonstrar ao longo desta apresentação, que...

Este livro nasce do desejo – do desejo de pensar, numa visada discursivo-materialista, outras formas possíveis para o ensino de língua(s) em diferentes espaços: na escola, na universidade, nos cursos de idioma, nos cursinhos populares etc.

Este livro nasce de uma falta – uma falta que se impôs a nós, as organizadoras e o organizador, em relação a materiais que, refletindo sobre o processo de educação linguística na sua relação com a práxis pedagógica, propusessem uma intervenção, numa tomada de posição materialista, na gestão das “coisas-a-saber” (PÉCHEUX, 2006 [1983]) e, portanto, a serem transmitidas nesses diversos espaços de ensino de saberes sobre língua(s), mas não só.

Este livro nasce também do afeto – o afeto que afeta (FERREIRA, 2020), o “afeto teórico” (ORLANDI, 1998, p. 5), o afeto que extrapola a teoria e passa a afetar, constitutiva e arrebatadamente, o nosso dia a dia. Que a sua leitura produza efeitos e afetos, que possibilite deslocar sentidos e, lembrando aqui as palavras de João Cabral de Melo Neto que recortamos como epígrafe do livro, que ele, enquanto peça discursiva, se faça enchente, promova uma cheia de possibilidades de significações, constituindo-se em arma afetiva e efetiva no combate à seca que assola muitos dos espaços de ensino – isto é, em suma, o que desejamos. Boa leitura!

Aracaju - Campinas - Rio de Janeiro, primeiros dias de setembro de
2023.

As organizadoras e o organizador
Joyce Palha Colaça
Michel Marques de Faria
Thaís de Araujo da Costa

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Editora da Unicamp: Campinas, 2009 [1992].
- COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M. de; COSTA, T. de A. da. (Orgs.). **Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso**. Campinas, SP : Unicamp / Publicações IEL, 2023
- COSTA, T. de A. Para um arquivo do Arquivos de Saberes Linguísticos: notícias de um projeto em andamento. In: VENTURINI, M. C.; LACHOVSKI, M. (Orgs.). **Museus, memoriais e arquivos em (dis)curso: a língua na história**. Campinas, Pontes: 2023.
- FERREIRA, M. C. L. Apresentação. In: FERREIRA, M. C. (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, E. P. (Org). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas: ed. da UNICAMP, 2014 [1986].
- INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise de Discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux: da análise de discurso ao ensino**. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.
- ORLANDI, E. Heterogeneidade teoricamente sustentada. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5a. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009 [1983b].
- _____. **Discurso e leitura**. São Paulo, SP: Cortez editora, 2012 [1988].
- _____. Entrevista com Eni Orlandi: “Penso que toda história intelectual começa muito antes de começar”. In: ADORNO, G. et al. **Encontros na Análise de Discurso: efeitos de sentidos entre continentes**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 113-123.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4.ed. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2006 [1983].
- _____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas: ed. da UNICAMP, 2014b [1982]
- PFEIFFER, C.; PETRI, V.; SILVA, M.. Língua escolar: afinal, que língua é essa?. **Revista Ecos**, v. 27, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372>.

EIXO I

INSTITUCIONALIZAÇÃO E GRAMATIZAÇÃO

CAPÍTULO 1

ENSINO E HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO/DO BRASIL

Claudia Castellanos Pfeiffer

Introdução

O livro em que minha escrita se inscreve nos provoca produtivamente a colocar em relação língua, história, arquivo, conhecimento e educação – relação que a História das Ideias Linguísticas promove de modo potente em diálogo mobilizador com a Análise de Discurso.

Nessa relação, em que venho trabalhando de modo mais explícito e evidente desde o meu doutoramento, sempre esteve em meu horizonte a compreensão dos sentidos implicados nos processos envolvidos na gramatização da língua portuguesa no Brasil, o que, com o tempo, passou a se configurar no meu interesse, compartilhado com Mariza Vieira da Silva, de compreender sobre o processo de institucionalização de uma língua escolar no Brasil. Os embates das análises e as compreensões que empreendi abriram espaço para dar a ver a importância de levar a História das Ideias Linguísticas (HIL) para a sala de aula da disciplina de língua portuguesa no ensino básico brasileiro em duas direções: afetando a posição a partir da qual o professor diz da(s) língua(s); afetando o modo como o corpo discente se relaciona com a(s) língua(s) enquanto objeto(s) de conhecimento(s). Desse modo, portanto, a obrigatoriedade da disciplina de HIL no currículo da licenciatura em Letras e do bacharelado em Linguística se faz mais do que necessária.

Pretendo com o presente texto fazer um pequeno percurso que retome alguns pontos basilares dessas relações e proposições com o intuito de dar visibilidade para essa importância da HIL na sala de aula, o que venho insistindo em diferentes trabalhos. Farei isso a partir de um recorte em que me voltarei aos meus primeiros gestos de pesquisa para indicar um percurso que veio compreendendo aos poucos as implicações desse campo no ensino de língua(s). É isso só pode ser feito porque perguntas me mobilizaram na construção de um *arquivo* em que, mesmo sem eu me dar conta logo de saída, se faziam presentes *discursos sobre a língua* configurados em espaços do conhecimento legitimado que se dedicam a dizer da educação. Assim, o pressuposto discursivo com que lidei desde o início de minha inscrição na

AD de que língua, sujeito e história se constituem ao mesmo tempo foi ganhando uma dimensão singular em um campo de pesquisa que, ao se perguntar pela relação entre discurso, língua e educação, tocava questões fundamentais da História das Ideias Linguísticas em função do próprio arquivo que se configurava nesse processo. E essa compreensão só foi possível de ser feita porque fui instigada provocativamente a escrever levando em consideração a relação entre língua, história, arquivo, educação e conhecimento. Agradeço, portanto, a possibilidade dessa compreensão!

Percursos

Meu percurso na HIL vem se marcando por realizar pesquisas sobre a institucionalização da língua portuguesa no Brasil no espaço da escolarização, implicando na reflexão sobre a forma através da qual a história da língua e da constituição de um saber sobre ela afetaram e foram afetadas por políticas públicas de ensino de língua, instituindo a naturalização de normatividades da e sobre a(s) língua(s) construídas no interior das políticas públicas e do ensino. Como próprio do campo da HIL, esse gesto analítico considera as complexas e contraditórias relações entre os processos de produção do conhecimento em suas diferentes instâncias institucionais, o funcionamento do Estado, sobretudo por meio de suas políticas, e os modos como as relações sociais afetam e são afetadas por esses processos. Dito de modo sintético, trata-se da relação entre o conhecimento, o Estado e a sociedade.

Essa articulação necessária entre Estado, conhecimento e sociedade, um dos pilares da História das Ideias Linguísticas, foi adentrando aos poucos os meus gestos de pesquisa. Em um primeiro momento, em meu percurso, ainda no final da década de 90, o que fui compreendendo foi uma relação produtiva entre os processos de escolarização e o de urbanização, ambos sustentados na relação entre o Estado, suas políticas, e as formas de conhecimento que se estabilizam, afetando de modo constitutivo as práticas dos sujeitos de linguagem em seus modos de ocupar a cidade e as letras, por meio da construção estabilizada de normatizações e regulações dos sentidos que se dão, entre outras instituições, pela escola.

Como sabemos, a escola ainda é configurada como um dos principais lugares autorizados a construir as relações de pertencimento legitimado a um Estado, dentro de uma memória discursiva, ainda em funcionamento, inscrita a partir de sentidos postos pela revolução burguesa e seus desdobramentos, em que a escola ocupa o lugar institucional legítimo que garante o efeito de unidade necessário ao funcionamento de um Estado-Nação formulado na evidência da relação entre o território e a identidade.

É, sobretudo, na escola que aprendemos, na eficácia ideológica dessa configuração de uma democracia burguesa, uma língua em sua imaginária

unidade linguística, uma história em sua imaginária unidade cronológica e uma geografia em sua imaginária unidade nacional. Dentro desses processos também vão se configurando um sujeito e uma cidade homogeneizados. E nessa construção de *uma* cidade e de *um* sujeito, joga também *uma* língua estabilizada na evidência de ser a língua materna do brasileiro – a partir de um dos efeitos do processo de gramatização aliado ao da homogeneização: o de um Brasil monolíngue.

Naquele momento, meu percurso me permitiu formular na direção de que nas tensões e contradições entre a unidade imaginária e o real material se inscreve um *sujeito urbano escolarizado* (PFEIFFER, 1997) na injunção de dizer na urbanidade da língua – uma urbanidade que, na passagem do século XIX para o XX, no Brasil, vincula a língua e quem a diz a uma conduta moral junto à pátria que garante uma representação de civilidade e desenvolvimento no contraponto a um povo (disperso, mas ao mesmo tempo certo em sua referência discursiva) que mal diz a língua, prejudicando a nação, seu desenvolvimento. Lembro de recortes discursivos¹ (ORLANDI, 1984) que me acompanham desde essa época aos quais lanço mão sempre que necessário dizer desse funcionamento tão eficaz, sem propriamente analisá-los, mas como sustentação metafórica de minha compreensão analítica.

Lembro, por exemplo, de recortes em que flagro, nas formulações de João Ribeiro, a potência dessa articulação entre o processo de escolarização e o de urbanização na direção de um sujeito adequado a ocupar esse espaço citadino do bem dizer:

A questão de escrever **com precisão e razoável primor a língua que se fala**, é uma dessas **decências elementares**, dessas **virtudes de urbanidade** que não podem ser indiferentes à arte literária. (RIBEIRO, 1926, p.125 – grifos da autora)

Não podemos conceber a existência de um **bom escritor** ou mesmo de escritor aceitável se não se justifica pela **urbanidade da linguagem**. (RIBEIRO, 1926, p. 112 – grifos da autora).

E trago Bordeaux Rêgo, ao lado de Macedo, em um livro que traz um quadro da instrução brasileira na segunda década do século XX, para tocar na causalidade construída entre o sujeito que mal diz a língua e seu prejuízo à nação:

¹ Para Orlandi (1984), os recortes não são o fato do analista, mas da relação do analista com o material de análise, no enfrentamento com seu material, buscando compreender processos discursivos em jogo. Nas palavras da autora, “não há passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem” (ORLANDI, 1984, p. 14). Os recortes são fruto de uma posição teórica e dependem da pergunta que a análise procurará compreender.

Ao novo regimen ficara, assim, com todo o seo pêsô, a tarefa ingente de **libertar o povo brasileiro do seo endemico analfabetismo**. (BORDEAUX RÊGO, 1916, p. XLIII – negritos da autora)

Apparecem essas publicações com a maior oportunidade justamente no momento em que o Congresso Nacional cogita do assumpto, afim de attenuar **os males que o analfabetismo acarreta á Republica Brasileira**, prejudicando o seu progresso e collocando-o em nivel inferiores á situação de outros paizes do continente americano. (BULHÕES CARVALHO, 1916, p. III – negritos da autora)

Assim, naquele momento de minha trajetória, pude trazer a relação cidade/escola a partir da compreensão de um sujeito que designei enquanto um *sujeito urbano escolarizado* justamente em função da estreita relação entre estar na posição autorizada a dizer (processo de autorização produzido pela escola) e estar na posição autorizada a ter urbanidade (civilizado). Dito de outro modo, esse sujeito tem na escrita (não qualquer uma) o modo de se inscrever legitimamente nas relações sociais. E essa evidência é produzida em textualidades que materializam o espaço do conhecimento autorizado e legitimado para dizer da língua e do sujeito dessa língua. Nos recortes que trouxe de modo emblemático, temos vários espaços institucionais próprios ao conhecimento funcionando na sustentação de uma *verdade* sobre a educação, a instrução, a língua e o brasileiro, o povo brasileiro: temos, por exemplo, a Diretoria de Estatística da Instrução, uma instituição nacional com dois de seus diretores escrevendo sobre a importância dos resultados da pesquisa sobre o estado da instrução brasileira no início do século XX. Temos um autor de gramática que é, ao mesmo tempo, historiador de formação e professor da mais importante instituição escolar pública do período em que escreve, o Colégio Pedro II. São, portanto, duas instituições do Estado – a Diretoria de Instrução e o Colégio Pedro II – que fazem parte das condições de legitimidade daquilo que se diz. Vemos então que esses discursos sobre a língua, o sujeito de linguagem, a educação e o Brasil não se fazem de qualquer espaço discursivo e, por isso mesmo, têm uma eficácia ideológica muito mais estabilizadora dos sentidos que se fazem visíveis e inquestionáveis e que se atualizam na contemporaneidade.

Quero agora notar que o funcionamento da legitimação ou, mais especificamente, da autorização que se efetiva pelo e no processo de escolarização já vinha sendo compreendido desde meu mestrado, quando eu tive a oportunidade de refletir sobre algumas das condições históricas de produção da autoria no espaço escolar. Esse percurso permitiu-me apreender alguns dos funcionamentos que estão em jogo nesse processo de tornar-se ou não autor na escola. E o que vim compreender apenas mais tarde, com meu doutorado, autoria que está intrinsecamente articulada com o imaginário

de uma escrita que demarca essa urbanidade da língua e, portanto, do sujeito – metáfora fortíssima que nos indica aqueles que são significados como pertencentes ou não do estado brasileiro em termos de sua real contribuição para esse Estado e, portanto, bons representantes desse Estado.

Voltando a um dos princípios de meus gestos de pesquisa, em meu mestrado pude compreender que o sujeito escolar vem historicamente tendo negado o seu lugar de posicionar-se como autor de seus textos, sendo mantido, pelas práticas escolares, no limiar entre a repetição formal e a histórica tal como as define Orlandi². Nas análises que empreendi à época, pude mostrar que raramente é aberto espaço para que o aluno se insira na repetição histórica (ORLANDI, 1996). Isto é, ao aluno é sistematicamente negado o gesto interpretativo de modo que ele se posicione em espaços de interpretação.

E foi justamente esse sujeito que é insistentemente calado, sob a forma da exigência de que diga, que me permitiu procurar compreender, em meu doutorado, os efeitos desse processo na constituição de uma imaginária identidade nacional na sua relação com um lugar estabilizado de bem-dizer, de saber dizer.

É preciso lembrar que isso que é da ordem da evidência de um “saber dizer” constitui-se de diferentes relações de sentidos que se dão, por sua vez, em diferentes materialidades discursivas. Entre estas diversas materialidades discursivas encontram-se, por exemplo, os instrumentos linguísticos como as gramáticas, os dicionários, os tratados de retórica, de poética e, mais contemporaneamente, os livros didáticos, os livros paradidáticos, os manuais de redação, a mídia em geral, dentre outras. Nessas materialidades, encontram-se também as narratividades *sobre* o sujeito que fala (bem ou mal) sua língua, como aquelas citadas anteriormente. Essas narratividades, em meu trabalho, puderam ser flagradas em textualidades que procuram fazer uma história sobre a educação brasileira ou em polêmicas em torno da língua que se fala no país, por exemplo. As discursividades presentes nessas diversas materialidades constroem, entre outros efeitos de sentidos, modelo(s) de língua que aponta(m) para os sentidos *sobre o* sujeito e *para o* sujeito que fala a sua língua. Foi nesse entremeio de materialidades distintas que configurei

² Orlandi (1996), refletindo sobre a relação da autoria e o interdiscurso, estabelece uma distinção entre o funcionamento de uma repetição *empírica*, uma *formal* e uma *histórica*. O primeiro consiste num exercício mnemônico e, portanto, não historicizador: o sujeito está no interpretado; o segundo consiste na técnica da reprodução de frases produzindo apenas um exercício gramatical, que não permite a historicização: o sujeito é significado sem que as palavras lhe façam sentido; o terceiro é um funcionamento que permite a inserção do sujeito no interdiscurso: o dizer se inscreve no repetível enquanto memória constitutiva. Ou seja, o sentido sob o efeito do *sempre-já-lá* (repetível) é posto em funcionamento pelo sujeito, já que este se enreda numa rede de filiações que permite à língua e ao sujeito significarem.

meu arquivo de pesquisa em busca desse bem dizer, desse saber dizer em sua relação com o sujeito nacional brasileiro.

E só pude fazer isso porque já me sustentava pelo que Orlandi vinha formulando em termos da História das Ideias Linguísticas, levando em consideração que essa relação entre sujeito, língua e identidade (sempre tomada enquanto processos em movimento) se dá no interior da relação entre a construção de uma língua nacional e a construção de um lugar para o sujeito nacional dizer, um sujeito brasileiro, um sujeito escolarizado.

Para minha reflexão, foi de fundamental importância a compreensão de Orlandi (2002) de que o sujeito brasileiro é inscrito em uma história fortemente marcada por uma *heterogeneidade interdiscursiva*: falamos, sob a aparência do mesmo, uma língua que produz discursos diferentes por estar marcada por uma memória histórica distinta. O brasileiro fala e, ao falar, traz consigo uma conjunção que pede uma disjunção difícil de se dar: há uma clivagem entre uma memória europeia do colonizador e uma memória brasileira do colonizado que causa um estranhamento do brasileiro ao falar sua própria língua na sua forma tida como legitimada: a escrita. Há um paradoxo aí: ao mesmo tempo em que se apresenta uma indistinção entre o português e o brasileiro, temos de forma bem-marcada, pela memória discursiva distinta, uma constituição diversa (polissêmica) dos sentidos de um brasileiro e de um português; há produção de sentidos diferentes dentro da indistinção. São distintos objetos simbólicos com distintas histórias linguísticas (processos de institucionalização distintos), aparentando uma mesma realidade.

E, para mim, era fundamental buscar compreender os efeitos dessa indistinção no funcionamento do espaço escolar, como quando o aluno não se apresenta como um *legítimo usuário* de sua língua, dita *materna*, porque *erra* na língua. Há aí um estranhamento que se produz, de um lado, pelo batimento de duas memórias sob a forma da indistinção e, por outro lado, em função da produção de uma coincidência histórica entre a língua que é designada materna, a língua nacional e a língua portuguesa (PFEIFFER, 2005). Elas não são a mesma língua e não podem ser³. Nesse funcionamento, produz-se o “analfabetismo”, o “iletramento”, o “analfabetismo funcional”, um mal-estar na língua que é dita ao sujeito como sua língua materna. E essa produção vem se reinscrevendo de diferentes modos na relação do brasileiro com sua língua. Podemos observá-la, por exemplo, levando em consideração os trabalhos de Orlandi e Mariani⁴, sendo produzida no modo como os

³ Sobre isso, cf. Pfeiffer, C. C. *Saber escolarizado – espaço de institucionalização da língua*. 2005. E os trabalhos de Maria Onice Payer que, desde seu doutorado (1999), vem nos mostrando um funcionamento paradoxal de dimensões da língua, dentre elas a materna e a nacional.

⁴ Sobre isso cf. Orlandi (1990) e Mariani (1998), por exemplo.

européus administraram as suas colônias por meio da imposição de uma língua outra para ser falada, em nosso caso, pelo brasileiro. Nessa imposição, na relação entre línguas, produzia-se um imaginário sobre o que seja o brasileiro. Um exemplo bem conhecido de todos, e trabalhado por Mariani (2004), é a significação atribuída aos indígenas de que não possuíam nem FÉ, nem REI, nem LEI, porque suas línguas não possuíam o ‘F’, o ‘R’, o ‘I’. Aquilo que se descrevia sobre as línguas – a partir de uma tradição greco-latina que projeta o olhar para a falta – implicava aquilo que se dizia sobre os sujeitos dessas línguas, autorizando e legitimando as políticas de colonização.

Ou ainda, podemos observar a reinscrição dessa produção da relação do brasileiro com sua língua, retomando Mariza Vieira da Silva (1998), quando compreende a relação intrínseca entre a instauração político-jurídica do lugar do cidadão e a construção para um lugar de significação de alfabetizados e analfabetos. Vieira da Silva mostra que o espaço discursivo possível para a referência ao alfabetizado ou ao analfabeto é balizado pela relação com o Estado, observando, por exemplo, que a constituição de 1891 declarava e instituía que *todos são iguais perante a lei*. Para a autora, no entanto, a declaração de uma igualdade jurídica, que as práticas sociais desmentem regularmente, promove a *escrita* como marca legítima para manter a diferença política e social entre os sujeitos juridicamente declarados como iguais.

A partir dessa compreensão da escrita funcionando como esse elemento mantenedor das diferenças, pude olhar para o processo de escolarização e ver, nele, a escrita *mal dita* como modo de visibilidade para um sujeito que tenho chamado de *letrado não autorizado*, isto é, o sujeito que, tendo ou não passado pela escola, por se encontrar em uma sociedade escolarizada (e urbanizada), precisa se submeter ao processo de legitimação de seu dizer que passa pelos sentidos da escolarização, porém, não tem sucesso nisso porque não significa e é significado na coincidência com o que está posto pelo discurso escolar, pela língua da escolarização. Em outras palavras, o que quis mostrar à época é que muitas vezes o sujeito, no gesto mesmo de se inscrever nos sentidos e, portanto, na história, tem sua inscrição apagada pela desconsideração de seus sentidos: seus sentidos são imobilizados naquilo que Orlandi formula como *sem sentido* (ORLANDI, 1992) porque não se acomodam no molde pré-fixado. No jogo dessas relações de forças, a diferença é da ordem do *sem sentido*. Dito de outro modo, há sentidos e sujeitos invisibilizados na consubstanciação de uma escrita maldita que interdita, pela eficácia ideológica, outros modos de presença no espaço autorizado.

Muito bem, nessa retomada, em meio à mobilização de diferentes arquivos que acompanharam minhas pesquisas iniciais de mestrado e doutorado, me permitindo fôlego para a continuação de minhas pesquisas na relação entre história, língua, conhecimento e educação, o que quero reter

como ênfase é o fato discursivo, portanto político-histórico, de que o sujeito escolar é injungido a repetir *formalmente* aquilo posto pela discursividade da escolarização enquanto um bem dizer. E, por isso, de meu ponto de vista, há uma enorme potência de se analisar, sob o olhar da HIL, os discursos sobre a língua escolarizada de modo a melhor compreender parte do que está em jogo no funcionamento cotidiano das práticas linguísticas no espaço discursivo da escola para que essa compreensão afete a sala de aula produtivamente.

As análises sobre essas práticas linguísticas no espaço escolar, quando observada a língua portuguesa enquanto um objeto de ensino, podem ser múltiplas. A que eu me propus fazer aqui na defesa de minha posição toma a dimensão de refletirmos sobre alguns discursos sobre a língua e sobre a escola no que diz respeito à língua portuguesa no Brasil.

É preciso sempre lembrar que esses discursos são tomados, a partir da Análise de Discurso, como gestos de interpretação cotidianos – históricos e políticos – que, ao tratarem da escola e, particularmente, da língua escolarizada, instalam sentidos estabilizados com os quais, invariavelmente, professores, coordenadores, gestores, alunos e a sociedade como um todo se relacionam.

A História das Ideias Linguísticas permite que esses diferentes sujeitos do espaço da escolarização possam ser afetados por uma escuta social, como nos propõe Pêcheux (1966), uma vez que a HIL permite compreender como os sujeitos são afetados pelos discursos sobre a língua – materna, nacional, oficial, escolar, dentre outras.

Como já escrevi anteriormente, isso se faz a partir da relação estruturante entre a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso que permite um trabalho teórico-analítico que leve em consideração que a língua se constitui junto com um discurso sobre a língua – um discurso que pode ser ou não metalinguístico – lembrando sempre que essas diferentes discursividades implicam tanto a língua quanto o sujeito de linguagem.

É esta articulação que vem me permitindo afirmar que ensinar a língua portuguesa, pressupondo que essa língua tem história, uma história da língua e sobre a língua, faz uma enorme diferença para o professor e para o aluno. O primeiro e mais importante efeito de se levar em consideração esse pressuposto, a meu ver, é o de que com isso a língua a ser ensinada na escola passa a se configurar enquanto um objeto de conhecimento – e, portanto, histórico e polêmico – e não como algo natural que todos já conhecem (ou deveriam conhecer) porque é sua língua materna. É preciso sempre lembrar que a Língua Portuguesa é a língua da colonização que traz ao território brasileiro, até então ágrafo, a escrita. É preciso lembrar, antes de tudo, que a(s) língua(s) têm história(s), e a escola não pode desconhecer isso, o ensino da língua escolar precisa pressupor isso. É preciso desfazer nas práticas de

sala de aula a coincidência histórica a que já me referi inúmeras vezes, que faz parte do processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil, que consiste na evidência de que o brasileiro vai à escola para aprender sua língua materna. De fato, nesse processo de gramatização, há, como já lembrei aqui e mostrei em vários trabalhos, a construção histórica de equivalência entre a língua nacional, oficial, materna e portuguesa, mas se trata de um efeito de sentido. O que se estabelece na prática da sala de aula, a despeito das vontades e programações do professor e das tecnologias de que ele lança mão, são relações entre línguas e todas elas estão em funcionamento na sala de aula – sala de aula em que se deveria lidar com o fato discursivo de o processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil ter possibilitado a configuração dessa equivalência entre as línguas. No entanto, normalmente isso não é sabido ou trabalhado e, apesar do funcionamento lá se efetivar, ele é apagado pelas práticas cotidianas em que essas diferentes línguas e suas designações funcionam como equivalentes, intercambiáveis. É nessa invisibilidade que o erro e o mal-estar se instalam. O que a HIL materialista faz é atravessar essa evidência – da equivalência – e considerar os modos de construção – histórica, política, ideológica – do objeto de ensino escolar ao se ensinar a ler e escrever: dando espaço e escuta à polissemia e à dispersão na unidade imaginária da língua que se ensina.

Venho defendendo que trazer ao debate e à visibilidade de que são línguas que estão na sala de aula, com suas diferenças, permitiria uma mudança de paradigma no modo de se compreender o papel da escola no que diz respeito ao ensino da língua. Nessa mudança de paradigma, estaria ressaltado o fato de que a escola é um instrumento do Estado que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que, em nossa história de ex-colônia portuguesa, se historicizou enquanto a Língua Portuguesa. Desse modo, seria possível lidar com uma escola que não está lá para ensinar a língua materna e sim a língua oficial do Estado Brasileiro – uma língua imaginária (ORLANDI, 2009), sistematizada nos instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992), os mais diversos; uma escola que, ao ensinar essa língua, não desconsidera que há sempre relações entre línguas e que a língua materna de todos está na sala de aula, inclusive a do professor, mas não para ser corrigida ou ensinada, mas para ser fluida (ORLANDI, 2009) junto a outras que coexistem com a língua imaginária. São línguas que coexistem e que podem ajudar na compreensão, descrição, interpretação do objeto de ensino, mas não devem ser objeto de ensino, porque não devem ser amarradas em descrições e prescrições, mas sim permitir a fluência dentro da necessária sistematização do objeto de ensino, um objeto imaginário e histórico. Do ponto de vista político e simbólico, como venho insistindo, isso faz uma diferença muito grande.

Considerações finais

Em busca de síntese, minha posição é a de que a escola deve abrir condições de produção para que o sujeito (seja o aluno, seja o professor) observe, descreva, trabalhe com o objeto de conhecimento que a escola tem o dever de ensinar: a língua escolar, enquanto uma língua “familiarmente conhecida”, mas não a língua materna de cada aluno, uma vez que a língua dos instrumentos linguísticos (língua imaginária da qual nos fala Orlandi) não coincide com a língua materna de sujeito algum, pois ela é construída, imaginariamente, como uma unidade necessária à configuração dos Estados nacionais. Nesse sentido, insisto, é preciso que se abra espaço nas práticas inseridas na escola para uma *escuta* que trabalhe com o ensino de um lugar onde a técnica não sobredetermine os gestos de interpretação, as leituras possíveis, lidando, assim, com a ordem do político que constitui os diferentes dizeres, na relação entre línguas, que circulam no e sobre o espaço escolar.

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Editora da Unicamp: Campinas, 1992.
- BORDEAUX RÉGO, O. Introdução. **Diretoria Geral de Estatística. Estatística da instrução**, vol. I (estatística escolar). Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1916.
- BULHÕES CARVALHO, J. L. S. de. Prefácio. **Diretoria Geral de Estatística. Estatística da instrução**, vol. I (estatística escolar). Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1916.
- MARIANI, B. **A colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. **Terra à Vista! Discurso do Confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990
- _____. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.
- _____. **Língua e Conhecimento Lingüístico: para uma história da idéias lingüísticas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Língua Brasileira e outras histórias**. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG Editora, 2009.
- PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. Tese. Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- PECHEUX, M. (Thomas Herbert). *Reflexions sur la situation théorique des sciences*

Sociales et, spécialement, de la psychologie sociale. In: **Cahiers pour l'analyse**, 2, 1966.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Sentidos na Cidade: clichê e sujeito urbano. In: **Rua**, 3, Nudecli-Unicamp, 1997.

_____. “Saber escolarizado – espaço de institucionalização da língua”. In: GUIMARÃES; BRUMM (Orgs.) **Memória e Sentido**. Pontes editores, Campinas, 2005.

RIBEIRO, J. “A Língua Nacional”. In: **Cartas Devolvidas**. Porto: Livraria Chardron, 1926.

_____. “Da antigramática”. In: **Cartas Devolvidas**. Porto: Livraria Chardron, 1926.

SILVA, M. V. da. **Historia da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Tese. Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CAPÍTULO 2

COMO UMA LÍNGUA DE SINAIS É GRAMATIZADA? REFLEXÕES ACERCA DA LIBRAS

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Introdução

A Libras, constituída por uma prática simbólica como qualquer outra língua, funciona pelo político e, portanto, diz respeito também ao modo de tomar a palavra – um modo que está sempre atrelado a uma forma de poder dizer (GUIMARÃES, 2004). E o que pode ou não pode dizer o sujeito surdo em uma formação social como a nossa? Em nossas reflexões, outra questão se impõe: o que seria falar Libras, língua de uma minoria linguística, que está em relação com a Língua Portuguesa – língua oficial¹ do país e materna de grande parte da população? A Libras, em sua determinação legal posta como língua primeira da comunidade surda (diga-se uma comunidade que tem suas experiências vinculadas à visualidade e corporeidade), ainda circula, de forma bem limitada, no espaço de enunciação nacional (GUIMARÃES, 2004).

A participação da Libras, em tal espaço, ou melhor, se considerado especificamente o espaço escolar, foi interdita por quase um século. No entanto, compreendemos que “a interdição à língua pode ser tomada como um ritual ideológico e, portanto, sujeito à falha [...] nas brechas da resistência, ela ‘sobreviveu’” (BAALBAKI, 2016, p. 325). Ao se tecerem os fios da memória dessa língua interdita, deparamo-nos com sua recente (re)inserção nos meios escolares, televisivos e digitais; sem dúvida, uma retomada que contou com a luta e a resistência dos surdos². Nos últimos anos do século passado, uma das prioridades estabelecidas pelos movimentos sociais impulsionados pelos surdos brasileiros foi o reconhecimento legal da Libras. Especificamente, a partir das demandas desses sujeitos, o movimento se deu na defesa da Libras. Além disso, outras demandas foram sendo

¹ Guimarães (2007) distingue as diferentes representações imaginárias de línguas em relação ao modo de funcionamento. Das várias representações imaginárias elencadas pelo autor, retomamos aqui apenas duas. A *língua oficial* é a de um Estado nos seus atos legais. A *língua materna* é aquela praticada pelo grupo no qual o falante nasce.

² Muito embora a questão do multilinguismo e de seu reconhecimento esteja atrelada também à mundialização, como nos aponta Orlandi (2012).

inseridas como pauta do movimento, como a defesa pela educação bilíngue de surdos.

Certamente, a partir de uma “igualdade juridicamente autorizada”, a qual possibilita a negociação sempre controlada da diversidade linguística nos Estados (ORLANDI, 1998, p. 12), consagrou-se certa mobilização em busca de direitos ao uso da Libras. Apenas no início deste século, como falamos anteriormente, foi-lhe conferido o seu reconhecimento legal. Em abril de 2002, ao ser promulgada a Lei nº 10.436, de 2002, a Libras foi definida como “meio legal de comunicação e expressão” das comunidades surdas do país. Além dessa lei, outro instrumento legal é o Decreto nº 5.626, de 2005, que a regulamentou. Tal reconhecimento, sem dúvida, representou uma conquista, um marco político. Segundo Witches (2018, p. 114), com o reconhecimento legal, “passa a existir uma possibilidade concreta e o dever legal de instituições de ensino, repartições públicas [...] de implementarem a inclusão da Libras em seus sistemas de comunicação, de modo a possibilitar o acesso pelos surdos”.

A promulgação da lei de Libras pode ser compreendida como um acontecimento legal (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011) que busca inseri-la no espaço de enunciação nacional. No entanto, a despeito das leis e decretos que buscam regularizar a circulação dessa língua, observamos que ainda se restringe, em grande medida, como língua de tradução/interpretação e não como língua de produção de saber. Por sua vez, o debate sobre o reconhecimento dessa língua como de instrução na escola básica se atualiza em outra textualidade legal, a saber: a Lei nº 14.191, de 2021³.

Em face desses e tantos outros acontecimentos, justifica-se a investigação e elaboração teórica a respeito das formas de instrumentalização de línguas de sinais. Nessa direção, nosso capítulo pretende retomar o processo de gramatização (AUROUX, 1992) dessa língua recém-inserida no espaço de enunciação nacional por força da lei. Para tal finalidade, dividimos o texto em três partes. A primeira seção trata da gramatização das línguas de sinais, retomando as principais ideias linguísticas a respeito de certo horizonte de retrospectiva. Na segunda, retomamos, brevemente, alguns pontos da gramatização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), desde sua obra inaugural até as produções mais recentes. Na terceira, buscamos sustentar que o ENEM em Libras é também um instrumento linguístico, tendo suas provas registradas por meio de vídeos.

³ Fazemos referência à Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Sobre línguas de sinais e sua instrumentalização

Auroux (1992) define gramatização como “o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Contudo, podemos ponderar que se trata também de um processo de institucionalização de uma língua. Tal como ocorreu na Europa Renascentista, a gramatização tornou-se um projeto de representação de línguas orais, que se constituiu como um “discurso sobre” essa língua. Com efeito, tratou-se de um projeto de unificação, de controle, de conservação, de poder. Nesse bojo, as gramáticas produzidas na Europa tiveram sua motivação em ideários de verdade, associadas, em alguma escala, à Bíblia no mundo ocidental (“novo mundo”) e suas traduções para as línguas orais da Europa.

Desta feita, em relação às línguas orais europeias, sobretudo, a gramatização não teria se dado primordialmente a partir de certa necessidade de transmitir conhecimento científico sobre qualquer área, como parece ser a motivação atual, como veremos mais adiante, para criação dos glossários como instrumento linguístico de língua de sinais no Brasil. À época, mostrou-se como um controle da própria língua e não de conhecimento científico. Por seu turno, a materialidade das línguas de sinais, caracterizada por ser espaço-visual, é constitutiva do que seria o discurso de uma gramática de LS propriamente dita. De que forma teria ocorrido o processo inicial de gramatização? Tal processo não estaria atrelado, em sua emergência, à confecção dos glossários escolares ou acadêmicos de áreas específicas do saber, já que esses glossários têm motivação circunstancial e instrumental. Provavelmente, a gramatização teria de ser entendida a partir de outro processo⁴ de “discurso sobre” uma língua de sinais.

Assim, ao falarmos, de alguma forma, de um processo de gramatização das línguas de sinais, temos de sublinhar as diferenças entre elas e as línguas orais europeias, destacando que a standardização de línguas de sinais nem ocorreu a partir de variante escrita nem em função da criação/fortalecimento do estado-nação. Tudo parece indicar que esse processo foi marcado, entre outros aspectos, pela datilologia – entendida como uma transferência de

⁴ Podemos ponderar que possa ter acontecido por meio do encontro de surdos em instituições escolares no século XVIII; nos banquetes de surdos realizados no século XIX em Paris; ou ainda mais uma vez por meio de inspiração religiosa, num momento em que a língua de sinais restrita a alguns poucos espaços enunciativos procurou fixar regras e produzir enunciados mais longos, mais rebuscados, passando a uma LS mais voltada à pregação, que se abria em sentidos de prestígio e acolhimento no social, em meados do século XX (cf. ASSIS SILVA, 2012). Há muito ainda que se pesquisar sobre tal processo.

conhecimento metalinguístico do alfabeto greco-latino, que produziu, historicamente, “um efeito de gestualidade alfabética” (SILVA, 2012, p. 33).

E como essa transferência teria ocorrido? Não há muitos registros que suscitem a identificação de uma trajetória. Trata-se mais de um horizonte de retrospectão (AUROUX, 1992) com muitas idas e vindas, cheio de lacunas. Um fio possível para tecer tal horizonte seria retomar os sinais monásticos da Idade Média e do Renascimento. Como nos expõe Reily, em pesquisa sobre sinais monásticos elaborados durante a Idade Média e o Renascimento,

os usuários dos alfabetos manuais hoje utilizados pelas comunidades surdas (como a brasileira e a norte-americana) que seguiram a tradição espanhola e francesa de educação de surdos seguramente devem ao movimento monástico a invenção desse valioso instrumento de escrita no ar. (REILY, 2007, p. 324)

Apesar de não serem considerados parte da língua de sinais das comunidades surdas, há uma historicidade inscrita nos sinais monásticos utilizados por religiosos de diferentes ordens que outrora faziam voto de silêncio. Reily aponta questões interessantes a respeito de tais códigos, já que

a língua de sinais dos mosteiros funcionava de maneira muito diferente das línguas de sinais primárias constituídas por surdos. Para começar, a base linguística dos monges era a língua oral, e os sinais funcionavam como substitutos e complementos de sentidos subentendidos da oralidade. As listas monásticas arcaicas que examinamos são compostas prioritariamente por substantivos (nomes das coisas); contêm poucos pronomes, verbos, adjetivos e advérbios e não constam quaisquer preposições ou conjunções. (ibid., p. 319)

A questão da construção de um alfabeto manual utilizado em larga escala na Europa e, posteriormente, em várias partes do mundo, parece estar circunscrita na tecnologia embasada na escrita das línguas orais. Em outros termos, houve transferência de tecnologia da escrita das línguas orais para o alfabeto manual⁵, uma “escrita no ar”⁶ (L’ÉPÉE, 1776). Por exemplo, com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (por um professor surdo francês, em 1857), o alfabeto manual usado na França foi

⁵ Há algumas pesquisas que indicam que, na Espanha, houve a presença de alfabeto manual na educação de surdos de famílias ligadas à nobreza já nos séculos XVI e XVII (Cf. OVIEDO, 2006).

⁶ Revisitamos a publicação do abade Charles-Michel de L’Épée na qual podemos encontrar o seguinte trecho: “Todo alfabeto manual não é outra coisa senão uma escrita de convenção que anuncia aos olhos de quem se apresenta tal ou qual movimento das mãos ou dos dedos, o que é um A, ou um B, ou um C, ou um D etc. que deve ser escrito como será copiar letra a letra em um papel escrito ou um livro impresso que não se entende. É uma escrita no ar” (L’ÉPÉE, 1776, p. 30 – tradução livre).

reterritorializado no Brasil oitocentista e prosseguiu seu processo de normatização.

Quanto ao modelo de gramática, há também outras questões: tentam-se aproximações com modelos descritivos das línguas orais, mas há diferenças ligadas à modalidade viso-gestual impossíveis de serem capturadas por esses modelos descritivos. A gramática de LS teria a ver com a quadridimensionalidade dos movimentos, a expressividade do corpo, o uso do espaço, ou seja, com a própria materialidade da língua representada no imaginário de seus sentidos políticos. Seriam línguas que escapariam ao registro gráfico?⁷ Afinal, “[u]ma língua que se realiza no espaço parece que se adapta melhor a uma tecnologia como a gravação em vídeo, que permite seu registro em todas as suas dimensões, do que uma tecnologia representativa bidimensional como a escrita” (PELUSO, 2014, p. 17 – tradução livre).

Após quase um século de interdição das línguas de sinais nos espaços escolares – digam-se espaços de encontro de surdos e de língua(s) de sinais –, outras formas de registro dessas línguas foram sendo produzidas no século XX⁸. Além da datilografia, como sustentado por Silva (2012), destacamos algumas formas imagéticas (desenhos ou fotografias) que buscam representar, estaticamente, os sinais inseridos em gramáticas (de cunho descritivo) e em dicionários. Mais recentemente, também identificamos os vídeos como sendo os elementos que prestam a registrar essa língua em seus instrumentos linguísticos.

Tomando suas reflexões como um parâmetro comparativo, trazemos a observação de Peluso sobre a gramatização da Língua de Sinais Uruguaia (LSU). O autor nos diz que,

[n]o marco da gramatização da LSU, a evolução que se apresenta no campo está produzindo paulatina migração da exogramatização (AUROUX, 1992), isto é, a descrição fora da língua; em direção à endogramatização (AUROUX, 1992), ou seja, a descrição de dentro da língua. Isso supõe, entre outros aspectos, o espanhol escrito como única língua de descrição, incorporando

⁷ Podemos encontrar algumas formas de registros de sinais, como a proposta elaborada por Bébian (1825) na França oitocentista; a notação desenvolvida por Stokoe (1960) nos Estados Unidos. No Brasil, atualmente, temos algumas possibilidades, tais como: o sistema SignWriting (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (VisoGrafia). Barros (2008) assevera que a não legitimação de um modelo escrito para língua de sinais estaria relacionado à questão de “dominação das LO. A escrita em LS, seja em qual sistema for, ainda não é uma escrita, socialmente autorizada” (BARROS, 2008, p. 16).

⁸ Cabe frisar que somente em meados do século XX se começa a sustentar fortemente que as línguas de sinais são línguas. Isso se deu, principalmente, por meio da difusão das pesquisas do linguista estadunidense William Stokoe.

assim os vídeos em LSU para a descrição e análise da língua. (PELUSO, 2020, p. 32 – tradução livre)

A incorporação dos vídeos na produção de conhecimento metalinguístico das línguas de sinais parece estar relacionada à terceira revolução tecnolinguística definida por Aurox (1992). Tomando como base tal proposta teórica e distanciando-se de visão escriturocêntrica⁹, Peluso (2018) defende que “[a]tualmente, outras tecnologias vêm sendo desenvolvidas, além da escrita, que têm a propriedade de produzir textos permanentes e objetivados e que, portanto, permitem que sejam diferidos e arquivados: registros audiovisuais” (ibid., p. 48 – tradução livre). Entretanto, há distinções significativas promovidas por essas tecnologias. Talvez a mais importante diferença entre as duas seja que “[a] escrita é uma tecnologia representacional; as videografações são uma tecnologia de registro” (ibid., p. 49 – tradução livre).

Embora ambas as formas tenham, segundo Peluso, a finalidade registrar e fixar uma língua, “nas videografações a língua não é representada por unidades de outra natureza (grafemas, como no caso da escrita), mas sim o falante registrado/gravado no ato de dizer” (ibid., loc. cit. – tradução livre). As videografações seriam uma *textualidade diferida*, entendida como “aquela textualidade que é materializada mediante um suporte tecnológico que separa enunciador do enunciado e, portanto, distancia o do momento da enunciação” (ibid., p. 50 – tradução livre). Logo, de acordo com a definição do pesquisador uruguaio, a textualidade diferida pode ser tanto textos escritos como textos em áudio ou videografações.

De forma muito próxima ao processo de gramatização descrito pelo linguista uruguaio, consideramos que os vídeos se tornaram uma forma de registro das línguas de sinais. E concordamos com Perse ao argumentar que

[u]ma HIL pensada e construída a partir de línguas espaço-visuais talvez tomasse outro rumo de gramatização daquele pensado por Aurox (2014) e, quem sabe, não seja exatamente isso o que estamos presenciando? Na língua de sinais, a revolução tecnológica, diferentemente do que é proposto por Aurox (2014), não se dá pela escrita (HamNoSys, SW, ELiS, SEL ou VisoGrafia), mas sim pelo surgimento da tecnologia de mídia através dos vídeos que permitem a divulgação das línguas de sinais e conseguem captar e transmitir toda sua tridimensionalidade. Concordamos com Jesus e Faria (2017) que o surgimento de novas tecnologias traz peculiaridades ao processo de instrumentalização da Libras sugerindo mudanças no quadro definido por Aurox (2014). (PERSE, 2020, p. 221)

9 “A posição escriturocêntrica, então, é aquela que identifica a escrita como a única forma possível da realização de práticas letradas” (PELUSO, 2018, p. 48 – tradução livre).

Por quais vias uma língua de sinais, que por muito tempo foi interdita, pode seguir seu processo de gramatização? Na próxima seção, apontaremos alguns acontecimentos que promoveram (e ainda promovem) esse processo da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Acontecimentos que promove(ra)m a gramatização da Libras

No debate acerca da (re)inserção da Libras no espaço de enunciação nacional, podemos afirmar que o percurso da produção do saber metalinguístico sobre a Língua Brasileira de Sinais ocorreu, ao menos nos seus primórdios, de forma paralela ao da Língua Portuguesa. A primeira obra que compila os seus sinais surge contemporaneamente aos primeiros instrumentos linguísticos produzidos da Língua Portuguesa no Brasil. Trata-se de “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”¹⁰, de Flausino José da Gama, publicada em 1875. A obra é tomada por Silva como “o acontecimento discursivo da história da Língua de Sinais no Brasil, por ser considerada como primeiro monumento do processo de instrumentação da Língua de Sinais do Brasil” (SILVA, 2012, p. 80). Pode-se dizer, pautando-se na referida autora, que a Iconografia estabelece um domínio fundador na dicionarização da Língua Brasileira de Sinais (ibid., loc. cit.).

Em relação à historicidade de uma língua de sinais no Brasil, observa-se que também houve o deslocamento de uma língua de sinais europeia. A Língua Francesa de Sinais trazida pelo professor surdo E. Huet – fundador do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de ambos os sexos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) – ganha novos contornos no espaço de enunciação nacional brasileiro. De fato, observa-se nesse deslocamento a constituição de uma língua que, bem posteriormente, passou a ser utilizada por surdos nos centros urbanos¹¹ brasileiros.

Cabe frisar que o processo de instrumentalização iniciado pela obra de Flausino, por efeito das determinações do Congresso de Milão, realizado em 1880¹², e demais políticas de línguas que interditarão as línguas de sinais em grande parte do mundo, permaneceu décadas sem produção de descrição da língua de sinais, ou melhor, de produção sistemática de saber metalinguístico.

10 Conforme descreve Costa: “[o] livro era uma espécie de dicionário composto por 399 sinais ilustrados com imagens referentes ao vocabulário formulado, de acordo com a condição de produção da época” (COSTA, 2021, p. 36).

11 Para Silva, “a língua [de sinais] praticada no espaço brasileiro, especialmente o da Corte Brasileira, no Rio de Janeiro, vai se distanciando da língua de lá, da França e constituindo novos modos de dizer, de sinalizar, de significar” (SILVA, 2012, p. 76).

12 Cf. Baalbaki; Caldas (2011).

Paulatinamente, a produção dicionarista (sobretudo de inspiração religiosa¹³) foi retomada. A partir da segunda metade do século XX, segundo Silva (2012), várias publicações, tais como dicionários, pesquisas descritivas, pesquisas sobre escrita em LS, procedimentos de ensino, glossários terminológicos, foram produzidas. Podemos citar o dicionário “Linguagem das Mãos” publicado, em 1969, pelo Padre Eugênio Oates – uma obra que apresenta 1.258 sinais.

De certa forma, a demanda legal (Lei de Libras) alavancou a retomada do processo de gramatização da Libras. Com efeito, a primeira década deste século presenciou, no Brasil (e quiçá no mundo), uma profusão de propostas de criação de glossários terminológicos bilíngues (Português-Libras) específicos, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de ensino médio (técnico). São propostas que visam ao registro de sinais específicos a determinadas áreas de conhecimento. Boa parte dessas propostas já se encontra publicada e outras tantas ainda estão em fase de elaboração, mas a maior parte aponta para a consolidação do reconhecimento da Libras nos âmbitos escolar e acadêmico.

Esses instrumentos linguísticos tendem a instituir o que é considerado o “corpus escrito” da língua de sinais em âmbito acadêmico, sancionando a aceitação de itens lexicais e se constituindo como base para inserções de novas formas linguísticas. São, por assim dizer, inventários de signos “legitimados” em relação aos quais, por razões sócio-históricas que conferem poder a uma determinada variante, vários itens são excluídos ou apagados. Todavia, quais seriam os motivos que teriam levado a esse tipo de formulação e circulação de instrumentos linguísticos? Para tentar responder a essa questão, faz-se necessário compreender certa historicidade a respeito da Libras.

Com inspiração na proposta de Zoppi-Fontana (2009) e considerando a constituição da língua no espaço de enunciação nacional, além da produção dos instrumentos linguísticos citados anteriormente, podemos descrever a configuração de dois outros aspectos, quais sejam: alguns acontecimentos e a institucionalização do saber metalinguístico.

Desta feita, a gramatização da Libras pode ser observada a partir de alguns acontecimentos legais (promulgação da Lei de Libras), institucionais (a atual proposta educacional bilíngue ou ainda a proposta de educação inclusiva que prevê, minimamente, a presença de um intérprete na sala de aula), culturais e linguísticos. Em relação aos últimos, destacam-se as publicações sobre descrição linguística da Libras e metodologia para ensino da Libras como segunda língua, a criação do Programa Nacional de Apoio à

13 A partir de meados do século XX, vários dicionários foram produzidos por religiosos. Há de se lembrar de que “antes não se pensava evangelização dos surdos senão pela língua oral” (PELUSO, 2014, p. 24 – tradução livre).

Educação de Surdos e o Programa Nacional Interiorizando a Libras, ambos executados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, financiados pelo MEC-SEESP-FNDE, no período de 2001 a 2006. Esses programas capacitaram surdos para serem Instrutores de Libras em todos os estados, que ministraram o Curso Básico de Libras, cujos materiais instrucionais foram distribuídos, pelo MEC, para todas as Secretarias de Educação dos estados brasileiros.

Com o Decreto nº 7.387/2010, a Libras e outras línguas de sinais (ou variedades de língua) adquiriram o estatuto de artefato cultural nacional. Passaram a ocupar lugar no Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), instituído pelo referido decreto e mantido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O INDL também teve como objetivo inventariar a Libras e as demais línguas de sinais como parte da sua documentação e produção de um corpus. Segundo Morello (2012), tal inventário seria a primeira política linguística brasileira pública de abrangência nacional. Cabe lembrar que, entre as funções do INDL, entretanto, não consta o poder de tornar tais línguas oficiais do país.

Para cumprimento do Decreto nº 5.626, de 2005, por meio de comissão nomeada pelo MEC, foi instituído e implementado o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação Libras/Português/Libras, denominado PROLIBRAS a partir de 2006, quando também ocorreu a criação do primeiro curso de Licenciatura em Libras (UFSC) e do primeiro Curso Bilíngue de Pedagogia (INES). Com validade de dez anos, o tal exame de proficiência, segundo Cordeiro, “se insere como uma proposta de ação afirmativa para possibilidade a criação dos cursos de Letras-Libras nas universidades públicas já que não havia professores formados para atuar nesses espaços educacionais até então” (CORDEIRO, 2020, p. 141). Ainda sobre o PROLIBRAS, podemos dizer que é um acontecimento linguístico a partir do qual o Estado brasileiro ocupa o lugar enunciativo de gestor legítimo desta língua, ao se apresentar como instância de reconhecimento e certificação institucional do conhecimento de sujeitos falantes da Libras.

Ao ponderar a institucionalização do saber, também é possível constatar que, na década de 2000, surgem as primeiras iniciativas para a formação de professores de Libras como L1 e L2 – com a criação de habilitações e cursos específicos. A essas iniciativas, somam-se as publicações e os congressos científicos que focalizam a temática. Constatamos, portanto, que razões políticas e linguísticas delimitam uma nova demanda em relação à Libras e à sua circulação na sociedade brasileira. Consequentemente, novos instrumentos de gramatização surgem. E exatamente um desses instrumentos é o nosso objeto: Enem em Libras.

ENEM em Libras

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), criado por meio da Portaria MEC nº 438, em 28 de maio de 1998, além de ser o procedimento de avaliação do desempenho do aluno, ao passar a ser pensado na sua relação com a instituição a partir da qual é produzido, também pode ser tomado como um instrumento linguístico. Desta feita, as provas do ENEM, em geral, e as videoprovas em Libras, em particular, são objetos históricos e como a gramática e o dicionário

[...] ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história. (ORLANDI, 2001, p. 9)

Em 2017, o ENEM passou a oferecer a videoprova em Libras. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – órgão que organiza e aplica as provas do exame – numa ação de torná-lo mais acessível, o ENEM em Libras garante editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras. Em 2018, o INEP lançou o selo “Enem em Libras” que garante o acesso a todo o conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais. No mesmo ano, foi lançada a Plataforma Enem em Libras que possibilita acessar as videoprovas em plataforma análoga à adotada na aplicação.

Vejamos, a seguir, arquivos digitais que contêm provas aplicadas em 2017, 2018 e 2019. Consideramos que sejam arquivos institucionalizados que, por suas condições de produção, funcionam distintamente das videografações produzidas e postadas em redes sociais de sujeitos surdos.



Figura 1 – Plataforma com videoprovas em Libras

Fonte: <http://enemvideolibras.inep.gov.br/>

A determinação de “em Libras” do ENEM recorta outra região de sentidos: não se trata tão somente de um instrumento de avaliação, mas de um processo de instrumentação de uma língua de sinais que, por meio dos editais, provas e cartilhas, normatiza essa língua. Cabe lembrar que o próprio sinal para ENEM passou por reformulações até que foi fixado ao ser institucionalizado (Cf. COSTA, 2021), conforme a figura 2.



Figura 2 – Sinal de ENEM em Libras
Fonte: <http://enemvideolibras.inep.gov.br/>

Cordeiro (2020), ao analisar alguns editais do ENEM, salienta que o edital de 2017, ou seja, o primeiro a oferecer videoprova em Libras, é marcado pelo seu caráter experimental em seu item de “atendimento especializado e/ou específico”. O efeito produzido parece ser aquele da ressalva da instabilidade de um teste ou de uma pesquisa de observação de sujeitos surdos em ambiente formal de avaliação.

Na continuidade de análises dos demais editais, Cordeiro afirma que

[o]s editais dos dois anos subsequentes não sofreram muitas alterações. Saem as marcas de um evento experimental, que se encontravam no edital de 2017, e as videoprovas já são tratadas como uma realidade nos editais de 2018 e 2019. Outra alteração que encontramos, é a do tempo disponibilizado para o candidato realizar as provas. Enquanto nos primeiros editais, o tempo extra era equivalente ao dado para outras especificidades, no edital de 2019, os candidatos que contarão com a videoprova terão cento e vinte minutos a mais para concluir o exame em cada um dos dias de aplicação. (CORDEIRO, 2020, p. 99)

Sublinhamos que a produção do ENEM em Libras pressupõe gestos outros de instrumentação técnica, que também funcionam no seu processo de gramatização. Peluso (2014) assinala alguns aspectos que devem ser considerados na construção de videograções, tais como: gravação de segmentos curtos (parágrafos); explicitação do tempo de duração; organização em títulos, subtítulos, notas de rodapé, citações e referências bibliográficas; utilizando-se para tal de barras, cores, numeração etc. Desses

aspectos listados por Peluso, podemos observar nas questões do ENEM em Libras, por exemplo, o uso de legendas para indicar referências bibliográficas.

Com exceção das questões de línguas estrangeiras, na videoprova em Libras, todos os itens das demais são traduzidos, isto é, o enunciado das questões e as opções de resposta. Para além de toda atividade tradutória envolvida nas produções das videoprovas – processo que inscreve sentidos outros, pois atualiza a memória discursiva em outros dizeres constituídos sócio-historicamente em Libras –, há de se ter também um suporte outro para a sua realização. Segundo Costa,

o candidato participante recebe um computador portátil para fazer as provas. As orientações, os enunciados das questões e as alternativas de respostas são apresentadas em Libras por meio de vídeos gravados em DVDs. [...] o participante também recebe o caderno de questões e a folha de redação e cartão resposta. [...] A prova é aplicada em ambientes especialmente preparados para garantir sigilo, autonomia e segurança. A sala pode ter até 20 participantes usando o recurso. (COSTA, 2021, p. 54)

Vejamos, a título de exemplificação, a questão 27 relativa a “Linguagens, códigos e suas tecnologias” em que esse suporte permite outros gestos de leitura.



Figura 3 – Videoprova em Libras (Enem 2019)

Fonte: http://enemvideolibras.inep.gov.br/2019/videoprova.html?prova=p1#questao_27

O candidato surdo, ao clicar no botão no centro da tela, poderá assistir ao enunciado da questão repetidas vezes. Como aponta Peluso, as videografações são produtos que “funcionam por meio do registro do falante dizendo o texto e sua simultânea gravação” (PELUSO, 2018, p. 49), de forma similar ao que ocorre em um contexto conversacional. No entanto,

o suporte dessa textualidade diferida permite recuos, avanços e outros procedimentos de retomada do texto sinalizado.

Além disso, podemos considerar um início de standardização da Libras em âmbito nacional. A projeção de unidade produzida nesse exame nacional cria, por um lado, dificuldade para alguns candidatos que, imersos em uma língua de sinais fluida, se deparam com questões sinalizadas de uma variedade que começa a ser hierarquizada; por outro, estabelece bases para certa sistematização de uma língua ainda pouco instrumentalizada.

Considerações finais

As novas tecnologias provenientes da mecanização da linguagem através da informatização permitiram a surdos (ao redor do mundo) gravarem seus textos sinalizados, algo que não poderia ser realizado no passado – dependendo para tal de imagens e fotografias para registrar sinais. Concordamos com Peluso (2018) ao afirmar que essa tecnologia mudou completamente a ecologia da comunicação dos surdos. Certamente, novas funcionalidades vão surgindo com tais textualidades diferidas.

Se considerarmos que as “grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem” (AUROUX, 1992, p. 29), a textualidade diferida produzida em Libras, por meio das videogravações e arquivadas, em grande escala na internet (Cf. PELUSO, 2018), promove a produção de um saber que permite desenvolver reflexões a respeito do funcionamento das línguas de sinais. O digital passa a ser o lugar de encontro de surdos e da/com a língua de sinais, já que faz circular a língua e seus saberes metalinguísticos. A difusão de textualidade diferida, por meio de plataformas de vídeos na internet, faz circular socialmente saberes que, até então, não encontravam vias possíveis. Por sua vez, as videoprovas do ENEM instrumentalizam a língua de sinais, sobretudo, pela formulação de estruturas linguísticas postas como aceitáveis e adequadas a diferentes contextos enunciativos.

Portanto, assumimos que a videoprova em Libras acaba por funcionar como instrumentalização dessa língua de sinais. Dito de outra forma, por ser um exame de âmbito nacional, possibilita a emergência de estabilização de certas formas linguísticas (léxico e estruturas morfossintáticas) da Libras que vão sendo tomadas como uma “língua imaginária”¹⁴ (ORLANDI, 2002) a caminho da standardização. Em suma, “[o] Exame Nacional legitima um saber sobre a língua institucionalizada pelo Estado; o que nos faz pensar,

¹⁴ “Defini a língua imaginária como sistema fechado, normas, artefato do linguista (mas também dos missionários e outros assemelhados) [...]” (ORLANDI, 2002, p. 13).

entre outras coisas, que projeta-se, também, um imaginário de língua uma” (LEAL, 2015, p. 72 apud COSTA, 2021, p. 69).

Por fim, uma questão se impõe: as videografações propiciariam a produção de componentes metalinguísticos que caracterizam a invenção da escrita tal como descrita por Auroux (1992)? Ainda não temos respostas decisivas... Em relação às pesquisas fundamentadas no arcabouço da História das Ideias Linguísticas e orientadas para a compreensão dos processos de gramatização de línguas de sinais, ainda há um extenso caminho a se trilhar.

Referências

- ASSIS SILVA, C. A. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. **Cadernos de Letras da UFF**, nº 53, p. 323-342, 2016.
- _____.; CALDAS, B. F. Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011, p. 1885-1895.
- _____.; RODRIGUES, I. C. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 27/28, p. 137-150, 2011.
- BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- BÉBIAN, R-A.A. **Mimographie, ou essai d’écriture mimique, propre a régulariser le langue des sourds-muets**. Paris: Chez Louis Colas Libraire, 1825. Disponível em: <<https://archive.org/details/BebianMimographieLangageSourdsMuets1825/page/n45>>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BRASIL. **Portaria MEC - nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23-25, abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <<https://bit.ly/3k2KNB9>>. Acesso em: 23 jun. 2022

CORDEIRO, A. L. **Com quantas vozes se constrói a surdez: o INES e os sentidos da educação de surdos**. 2020. Tese. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, 2020.

COSTA, G. K. N. S. **O sujeito-surdo e os modos de individuação pelo Estado no Enem**. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Velho - RO, 2021.

GUIMARÃES, E. **História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p.63-82.

L'ÉPÉE, C. M. A. **L'institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques**. Paris: Nyon l'Ainé, 1776.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, v. 17, n. 32, p. 31-41, 2012.

ORLANDI, E. Ética e Política Linguística In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, 1998, p. 7-22.

_____. (Org.) **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **Rua (UNICAMP)**, v. 18, p. 1-15, 2012.

OVIEDO, A. **Origen del alfabeto manual usado entre nosotros**. Berlim, 2006. Disponível em: <<https://cultura-sorda.org/origen-del-alfabeto-manual/>>. Acesso em: 14 maio 2022.

PELUSO, L. Textualidad diferida y videgrabaciones en LSU: un caso de política linguística. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Año 6, Volumen 6 (16 -37), setiembre 2014.

_____. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. **Traslaciones - Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura**. v. 5; n. 9, p. 40-61, jul. 2018.

_____. Linguística y gramatización de la Lengua de Señas Uguaya: contextualización, historización y discusión de sus alcances. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 26, p. 26-38, 2020.

- PERSE, E. L. **Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras**. Tese. Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 308-326, 2007.
- SILVA, N. M. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação**. Tese. Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- STOKOE, W. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf**. New-York: University of Buffalo, 1960.
- WITCHS, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX**. 2018. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.
- ZOPPI-FONTANA, M. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

CAPÍTULO 3

UM ACONTECIMENTO NO IMPÉRIO BRASILEIRO: A CRIAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II E A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS LINGUÍSTICAS ESCOLARIZADAS

Felipe Barbosa Dezerto

Introdução

Dos discursos historiográficos sobre a educação brasileira, depreende-se que a fundação do Colégio Pedro II pelo governo imperial, na então capital, o Rio de Janeiro, em 2 de dezembro de 1837, integra um projeto de Estado visando à promoção da construção da nacionalidade brasileira, num movimento institucional grandioso que estabelece um modelo de escola e de educação para a nação nessa etapa de sua formação.

Posto isso, nosso objetivo neste capítulo é analisar os impactos da fundação do Colégio Pedro II sobre os modos de circulação dos saberes linguísticos que integravam o que se tinha como ensino, via Instrução Pública, naquele momento do Império. Buscamos refletir sobre a relação dessa ação centralizadora do governo imperial e os modos de comparecimento dos saberes linguísticos nos documentos do Colégio Pedro II e seus desdobramentos sobre o sistema educacional brasileiro em formação. Nesse sentido, tomamos para análise o Regulamento nº 8 e o Programa Nacional de Ensino de 1850 (VECHIA e LORENZ, 1998), por serem documentos basilares nesse momento fundacional do Colégio Pedro II.

Não pretendemos fazer aqui nenhuma análise que se centre na cronologia, uma vez que nossa visada é discursiva sobre a história da circulação dos saberes linguísticos escolarizados no Brasil. Por isso, entendemos que as ações de Estado têm desdobramentos que se estendem para além de uma sucessão de fatos históricos. Interessa-nos o funcionamento dos sentidos de educação linguística pelos campos disciplinares de línguas que integravam esse ensino, suas reorganizações, seus redirecionamentos, no que chamaremos de produção de uma organicidade institucional da educação, sustentando as novas formas de circulação e transmissão desses saberes.

As condições de produção do surgimento de um colégio modelo

Após a independência em 1822, as tentativas de construção de uma efetiva instrução pública se tornam uma via para a modernização da nação e para se tomar os rumos do que se considerava civilização, nos moldes europeus. No entanto, naquele momento, falar em educação no Brasil remetia apenas a alguns modelos herdados do período colonial.

No século XVIII, as reformas do Marquês de Pombal rompem com o ensino jesuítico e criam as aulas régias¹. Essa ação consistiu em uma tomada da instrução pelo Estado português e marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, por mais que esse rompimento não tenha significado o fim da presença de outras ordens religiosas no ensino. Tinha-se nas humanidades seus principais conteúdos e objetivos de ensino. Essas aulas eram dadas por um professor reconhecido pelo Estado, porém não havia continuidade nem currículo definido. Tratava-se de aulas isoladas, descontinuadas e sem progressão.

Esse professor, que, para sê-lo, deveria atestar bom rendimento escolar e bons antecedentes, era quem se encarregava do que ensinar, onde ensinar, para quem ensinar (dentre os possíveis cidadãos, dos quais os escravos não faziam parte), como ensinar e com que materiais ensinar. Não havia nenhum investimento do Estado na instrução pública além do licenciamento desse professor, que se confundia com o próprio currículo, com espaço escolar, com as metodologias de ensino, com os materiais didáticos, enfim, com a própria escola. Era ele o elo entre os alunos e a Instrução Pública, sem que o Estado desse suporte para o exercício da função docente.

As aulas régias se dividiam em aulas menores (leitura, escrita, gramática nacional, aritmética, desenho geométrico e moral cristã) e aulas maiores (Gramática Latina, Grego e Retórica, Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa)².

Esse é, então, o modelo de instrução pública herdado da colônia pelo 1º Império brasileiro. Por diversas razões ligadas à falta de estrutura, nem todas essas cadeiras eram dadas, variando-se, dentro desse quadro, o que se ensinava, nos estabelecimentos escolares a que tivemos acesso nesta pesquisa.

As tentativas se sucedem, e a Constituição de 1824 traz de forma muito superficial o que se deveria ensinar e para quem. No artigo 179, podemos ler: “XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. / XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das

¹ Disponível em < <https://bitly.com/Nu15a> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

² Disponível em < <https://bitly.com/BNAlf> >. Acesso em: 5 maio 2020.

Sciências, Bellas Letras, e Artes”³. Não há, portanto, nada além dessa menção ao que se deveria ensinar. Não há nada mais sobre a regulação desse ensino.

Logo depois, na Lei de 15 de outubro de 1827, no Art. 1º, podemos ler “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias”⁴. Nessas escolas, sob o modelo das aulas régias, os professores ensinariam a ler, a escrever, as operações da aritmética e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica. Porém, mais uma vez, a lei não vigorou por falta de professores, falta de espaços físicos para a criação das escolas e por falta de materiais.

Em 1834, com o Ato Adicional, tentou-se ampliar a rede educacional brasileira conferindo-se maior autonomia administrativa às províncias, que passam a poder legislar sobre a instrução pública primária e secundária⁵. O Ato afirma que “Art. 10. Compete às mesmas assembleias [referindo-se às assembleias provinciais] legislar: 2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral”⁶.

Dessa forma, por iniciativas provinciais, foram criados o Liceu Provincial de Pernambuco (antes do Ato, em 1825), o Ateneu Norte-rio-grandense, no Rio Grande do Norte (1835), o Liceu Paraibano, em João Pessoa (1836) e o Liceu Provincial da Bahia, na Freguesia de Santana (1836). Na prática, esses liceus provinciais consistiam na reunião de aulas avulsas, ou seja, aulas isoladas, ministradas em um local único, sem qualquer integração ou organicidade entre os conteúdos, as disciplinas e sem programas definidos. Ou seja, mesmo com a ação das províncias na criação de instituições de ensino, o que prevalece é o modelo colonial, no qual as aulas avulsas não possuíam organicidade, sem a qual não se pode falar em um sistema de educação, tampouco em um sistema de disciplinas escolares.

No Liceu Provincial de Pernambuco (1825), por exemplo, o primeiro dessa cronologia de liceus provinciais que antecederam o Colégio Pedro II, o ensino “compreendia as Aulas Menores (primeiras letras) e as Aulas Maiores (currículo secundário), incluindo: desenho, retórica, latim, filosofia e geometria” (LAGE, 2016, p. 10).

³ Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 16 abr. 2020.

⁴ Disponível em < <https://bitly.com/b65hG> >. Acesso em 14abr. 2020.

⁵ Embora a denominação “secundária” só apareça no texto legal brasileiro com a fundação do Colégio Pedro II, mantivemos as denominações “primária e secundária” para que se possa diferenciá-las dos cursos universitários, que foram criados e continuavam sob responsabilidade do poder central.

⁶ Disponível em < <https://bitly.com/LdIN7> >. Acesso em: 20 mar. 2020.

Apesar de o modelo de aulas régias compreender tradicionalmente um elenco de disciplinas com tendência humanística, a falta de um controle central, de uma sistematização institucional do aparato educacional, sobre o que se ensinava nos estabelecimentos educacionais do Brasil possibilitava uma flutuação dos conteúdos ensinados, porque não existia continuidade das aulas nesse modelo, e também porque o oferecimento das disciplinas dependia de existência de um professor, o que nem sempre ocorria.

Mesmo diante das tentativas do Estado, Nascimento (s.n.t.) nos esclarece que nos relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 se denunciavam os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Apesar dos esforços e gastos do Império no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização.

Essas são algumas das condições de produção, no que se refere às políticas e práticas educacionais e ao modo como se encontrava a educação brasileira em momentos da fundação do Colégio Pedro II, em 1837.

Não pretendemos afirmar que essa fundação teve êxito imediato na consolidação de um sistema educacional homogêneo e unificado, pois não nos interessa o tempo cronológico em sua sucessão de fatos na história. O que pretendemos, na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 2009) e seus desdobramentos sobre a Análise do Discurso brasileira (ORLANDI, 1998, 2001, 2002 et al. e PÊCHEUX(2010 [1969]; 1988 [1975]; 2008 [1983] et al.), é entender como a criação dessa instituição de ensino produz uma reorganização no cenário educacional do Império brasileiro, num movimento discursivo que redireciona as políticas educacionais e também as políticas de ensino de línguas no Brasil. Buscamos, então, compreender como essa fundação, uma vez que confere uma organicidade ao ensino, reorganiza os sentidos de escola e de ensino de línguas no Brasil, criando novos discursos.

Dessa maneira, a fundação do Colégio Pedro II, ato assumidamente centralizador por parte do Império, corrobora para a representação de um Estado forte e centralizado, que precisava desenvolver o sentimento de pertença à nação ainda em construção e formar os que tinham direito à cidadania. A representação da unidade e da centralidade é construída via institucionalização e educação, pois ambas constroem uma imagem de nação, que se funda no século XIX, no Brasil.

Isso equivale a afirmar que o surgimento de um colégio que nasce de um projeto de tais proporções marca uma passagem na sociedade e na educação brasileiras, pelo seu papel modelo e pelo caráter nacional de seus Programas Nacionais de Ensino. O Colégio Pedro II se consolida como a ferramenta que trabalha em prol do processo de construção dessa

nacionalização do Estado brasileiro. Não se trata, portanto, de uma instituição que visava atingir a todos, mas de uma instituição voltada para a formação das elites brasileiras, agora formadas deste lado de cá do Atlântico.

A fundação de uma instituição modelo

Nessa direção, afirmamos que instituição e ideologia estão ligadas no trabalho de estabilização de sentidos que se sedimentam nas formações sociais, direcionando práticas discursivas e produzindo efeitos de evidência.

É próprio desse processo de construção de evidências o fato de que

As instituições que se estabelecem tornam-se visíveis socialmente através de práticas e/ou rituais sociais, pela circulação de seus produtos e, sobretudo, através dos sistemas de normas e leis (ou seja, mais discursos) que se vão organizando conforme o discurso institucional vai se moldando/transformando, e vice-versa. (MARIANI, 1999, p. 51 – itálico nosso).

Assim, as instituições passam por um processo de consolidação que as torna visíveis socialmente, promovendo para os sentidos produzidos por ela um *status* de regra ou de norma ou de lei, que organiza o próprio discurso institucional que ela produz. No caso do Colégio Pedro II, são políticas educacionais e políticas linguísticas educacionais, que se emprestam, nesse primeiro momento, à formação do sistema de ensino brasileiro.

Assim, a instituição, no seu trabalho de estabilização de sentidos, cria fronteiras que promovem a

construção de laços de dependência face às múltiplas coisas-a-saber, consideradas como reservas de conhecimento acumuladas, máquinas-de-saber contra as ameaças de toda espécie: o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente – pelo menos em nossa sociedade- como polos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda. (PÊCHEUX, 2008 [1983], p.34 – itálico nosso)

São ações que respondem à demanda de controle da instabilidade dos sentidos, numa tentativa imaginária de controle, e à necessidade de um mundo lógico-semanticamente homogêneo. Esse trabalho de controle e de estabilização do qual nos fala Pêcheux produz também um apagamento da heterogeneidade e da descontinuidade dos discursos e da história, produzindo como efeito – no caso da Escola – um discurso institucional pedagogizado pelo qual as normas e os saberes, funcionando juntos, têm efeito de verdade, sem lugar para a contradição. Há um efeito de domesticação do real que assegura um controle, sem riscos, sobre a interpretação.

Orlandi (2002), tratando de instituições modelares da história da educação, coloca o Colégio Pedro II como o que ela chama de “colégio notável”. Segundo a autora, são instituições que se destacam por seu papel nacional na formação de quadros para cargos políticos, sujeitos midiáticos e funções importantes da história da sociedade brasileira.

Para nós também, os colégios notáveis são instituições de ensino nas quais foram sedimentados sentidos do que se projetava como nação, civilização e como lugar de circulação de saberes necessários para a formação de um sujeito nacional, nesse caso, o cidadão do Império.

Esse papel modelar que a história da educação confere ao Colégio Pedro II se deve não apenas à sua organização, estrutura e programas, mas também ao fato de que os exames de fim de curso do colégio, “os exames de madureza”, podiam dar acesso aos cursos universitários do Império, conforme cita o Regulamento nº 8, do qual trataremos a seguir. Esse modelo deveria ser seguido pelas demais instituições escolares do Brasil, pois as que adotassem os Programas Nacionais de Ensino também poderiam realizar seus próprios exames de madureza.

Isso coloca também os saberes dos programas do colégio no lugar de modelo e no lugar do oficial, o que ganha proporções ainda maiores no transcorrer do século XIX, com a consolidação do lugar de referência da instituição frente às demais. É por essa razão que colocamos o Colégio Pedro II como uma instituição de função centralizadora e reorganizadora na educação brasileira. É nesse lugar de modelo que o Colégio Pedro II se inscreve na memória discursiva da educação brasileira.

O Regulamento nº 8, o funcionamento de um colégio modelo

O Regulamento nº 8 é o documento que organiza toda a estrutura do Colégio Pedro II. Trata-se do documento publicado logo após o decreto de criação do Colégio Pedro II de 2 de dezembro de 1837 e tem por objetivo regulamentar o funcionamento do colégio, que iniciou suas atividades no ano seguinte, em março de 1838.

Esse regulamento é dividido em duas partes: a primeira parte que trata *do regime literário e científico do colégio* e a segunda parte que trata *do regime econômico do colégio*.

Na primeira parte, o *título I* trata dos empregados do colégio, sendo cada um dos seus oito capítulos destinados a uma função: reitor, vice-reitor, vireitor (como o regulamento chama o capelão), professor, substitutos, inspetores de alunos, professor de saúde e serventes. O *título II* contém nove capítulos, tratando dos alunos desde o processo de admissão até as condutas no interior do colégio, além de feriados, instrução religiosa e castigos. O *título III*, composto por sete capítulos, trata do ensino, do objeto de ensino (tabelas

com os campos disciplinares e o número de lições em cada ano), dos exames, dos prêmios, das inspeções do Império, das férias e da biblioteca.

O Regulamento nº 8, tomado como norma, regula saberes e condutas para o Colégio Pedro II, colocando-os sob o efeito da evidência. Em relação a esse documento, podemos afirmar, juntamente com Marcherey (2009, p. 77), que a norma, de forma produtiva, engendra poder e saber num mesmo processo. Temos campos disciplinares ao lado do regulamento do seu funcionamento pedagógico e administrativo, sob o efeito do juridismo do Estado, uma vez que se trata de um regulamento, de um documento. Estabelece-se, pelo fato da publicação do regulamento, uma política em consonância com o “discurso do aparelho jurídico” (PÊCHEUX, 1988 [1975], p. 107) de Estado.

Apesar de o regulamento já citar os campos disciplinares a serem ensinados, data de 1850 o primeiro Programa Nacional de Ensino. Durante o século XIX, esses programas não eram uma imposição para as demais instituições escolares do Brasil, eram uma referência. Porém, como dissemos, as instituições de ensino que adotassem os Programas Nacionais poderiam realizar elas próprias seus “exames de madureza”. Caso contrário, os alunos que desejassem acesso às universidades deveriam prestar esses exames em outra instituição.

Deslocando-se a formação das elites brasileiras da Europa para o Brasil, o colégio surge para atender a uma demanda de formação dos quadros altos e médios: “Compreende-se melhor a ambição do plano de estudos do Collegio de Pedro II. Ele tinha em vista formar pessoas à luz dos interesses duma corte que se queria dotada de pessoas que a dignificassem entre as nações mais ilustres.” (FERREIRA E VECHIA, 2004, p. 8). Se, antes, o destino da formação dos filhos das elites era Coimbra e Paris, com a fundação do Colégio Pedro II, cria-se uma via nacional de formação para os que poderiam ter acesso à instituição.

Historiadores e historiadores da educação apontam para o fracasso na função inicialmente pretendida pelo Colégio Pedro II, por razões internas ao seu funcionamento (Cf., por exemplo, HAIDAR, 2008). Para nós, portanto, nessa perspectiva discursiva, o que importa é como funcionou o Colégio Pedro II no discurso de Estado brasileiro, no discurso nacional da educação e seus desdobramentos sobre a consolidação de um sistema escolar brasileiro, além das implicações desse lugar nos modos de circulação dos saberes linguísticos escolares.

O Regulamento nº 8 e os campos disciplinares de línguas

Ainda no Regulamento de 1838, em seu capítulo X, *da divisão dos alunos*, podemos ler: “Art. 49. O colégio é dividido, quanto ao estudo, em oito aulas,

a 8ª, a 7ª, a 6ª, a 5ª, a 4ª, a 3ª, a 2ª e a 1ª”. O que o regulamento chama de “aula” tem como pano de fundo, como já vimos discutindo, o modelo de aulas régias, mas que sofrem já um deslocamento, apontando, nessa inserção no regulamento, para uma serialização dos estudos em 8 anos. Temos, nesse ponto, o início de um processo que cria o que se entende hoje como ano letivo ou série, como pudemos concluir pela forma de divisão dos campos disciplinares e dos conteúdos ao longo do ensino secundário, além das referências aos 8 anos da duração do ensino secundário nas análises do Programa Nacional de Ensino de 1850. Vale lembrar que o modelo escolar da França, que inspirou o de criação do Colégio Pedro II, até hoje conta de forma invertida a progressão ao longo dos anos escolares.

Do método mútuo, no qual vários alunos de idades e níveis diferentes se misturavam no mesmo grupo, até o método Lancaster, adotado pelo Colégio Pedro II, no qual uma espécie de monitor se encarregava de acompanhar um grupo de alunos no mesmo nível, temos um deslocamento importante nos sentidos de “aula”. As “aulas régias” herdadas da colônia e as “aulas” citadas pelo Regulamento nº 8 se colocam numa relação de manutenção e ruptura, do mesmo e do outro, filiando as “aulas” às “aulas régias”, mas reorganizando sentidos na direção da construção de uma serialização no sistema educacional que vai se institucionalizando.

As ações da escola vão ganhando uma organicidade na medida em que fica determinado o que ensinar, quando ensinar, em que espaço ensinar, em quanto tempo ensinar e em que ordem ensinar, na forma de um organismo, que funciona pela ligação de seus sistemas, pela inter-relação entre eles. Criam-se as condições para o que Savatovsky (1995) chamou de caráter transversal do ensino, característica de uma disciplina consolidada, ou seja, sua repetição e sequencialização, enquanto saberes pertencentes a um domínio específico, presentes no currículo ao longo das séries escolares. Estamos diante mesmo da produção das condições de disciplinarização de muitos domínios de saber presentes nos currículos brasileiros até os dias atuais, sob a forma de disciplinas.

O capítulo XIX do regulamento, *Do objeto de ensino*, traz a carga semanal de lições de cada ano de escolarização (o que o regulamento chama de *aula*). Esse número de lições por campo disciplinar nos levou ao quadro a seguir. Estão em negrito as disciplinas que têm relação com as línguas, em virtude do objetivo do nosso recorte nesse momento.

Aulas 8ª e 7ª – 24 lições por semana	Aula 6ª – 24 lições por semana	Aulas 5ª e 4ª – 25 lições por semana
Gramática Nacional – cinco lições Gramática Latina – cinco lições Aritmética – cinco lições Geografia – cinco lições Desenho – duas lições Música vocal – duas lições	Latinidade – dez lições Língua Grega – três lições Língua Francesa – uma lição Aritmética – uma lição Geografia – uma lição História- duas lições Desenho – quatro lições Música – duas lições	Latinidade – dez lições Língua Grega – cinco lições Língua Francesa – duas lições Língua Inglesa – duas lições História- duas lições História Natural – duas lições Geometria – duas lições
Aula 3ª – 25 lições	Aula 2ª – 30 lições	Aula 1ª – 30 lições
Latinidade – dez lições Língua Grega – cinco lições Língua Inglesa – uma lição História- duas lições Ciências físicas - duas lições Álgebra – cinco lições	Filosofia – dez lições Retórica e Poética – dez lições Ciências Físicas – duas lições História – duas lições Matemática – seis lições	Filosofia – dez lições Retórica e Poética – dez lições História – duas lições Ciências Físicas – duas lições Astronomia – três lições Matemática – três lições

Quadro I - Os campos disciplinares e as lições em 1838
FONTE: Regulamento nº8 (1953)

Nesse capítulo do regulamento já se aponta para uma direção de sentidos quando se determina qual será o objeto de ensino (*Capítulo X – Do objeto do ensino*). O comparecimento desse recorte de saberes dispostos dessa forma no regulamento, ou seja, a forma que se assemelha a de campos disciplinares, promove um efeito de neutralidade no que diz respeito à relação com os saberes, que passam a compor um documento que legisla sobre o que se ensinar, sob a institucionalidade do Estado. Quando o saber se torna um objeto, faz-se recair sobre ele uma distância de sua produção que faz funcionar o efeito de cientificização desse saber, agora como saber escolar, promovendo, por consequência, o efeito de neutralidade e verdade, como se o próprio recorte que promove o regulamento não fosse um gesto ideológico.

Além disso, esse elenco de disciplinas sob a forma de saber escolar acelera o processo de organicidade que até então não havia na Instrução Pública (tampouco na privada) do Brasil. Organizam-se os saberes ao longo dos anos escolares, em campos disciplinares, em uma disposição temporal de carga semanal, em uma sequencialização de lições e em um quantitativo de lições que sistematiza o ensino, agora institucionalizado sob o controle do Império.

No quadro 2 a seguir, recortamos os campos disciplinares relativos ao ensino de línguas, para visualizarmos a circulação dos saberes linguísticos escolares antes e depois da fundação do Colégio Pedro II, em 1838.

É preciso esclarecer que a criação das aulas régias pelas reformas pombalinas prevê o elenco desses campos disciplinares que aqui trazemos. Porém, como não havia um controle central sobre o que se ensinava, podia haver uma flutuação desses campos disciplinares. Esse quadro abaixo, no entanto, foi composto pelos campos disciplinares que figuram na reforma, sob a designação de aulas maiores, segundo os discursos da História da Educação brasileira⁷. Além desses campos disciplinares, acrescentamos “Gramática filosófica e da língua portuguesa”, que consta no art 6 da lei nº 33 de 1836 da província da Bahia, que cria o Liceu Provincial da Bahia (apud SANTOS, 2017, p.61). A seleção desse liceu, e não outro, seguiu o critério de proximidade de sua data de criação com o Regulamento nº 8 de 1838.

Trata-se, dessa forma, de um quadro montado a partir daquilo que pode nos dar sinais, pistas, traços (GINSBURG, 1989), que não podem ser apreendidos em uma metodologia fechada, mas que, a partir de seus efeitos, num “paradigma indiciário” (id., ibid.), apontam para o processo discursivo que buscamos analisar.

Assim, o estabelecimento desse elenco de campos disciplinares e, por essa razão, a falta de regulação central e homogeneidade, pode não retratar exatamente o que se ensinava em uma instituição ou outra, mas o que não invalida esta investigação, que visa refletir sobre os saberes linguísticos escolares que circulavam antes e a partir de 1838.

Antes de prosseguir, portanto, cabe aqui uma explicação sobre as terminologias *disciplina* e *campo disciplinar*, para justificar nossas escolhas. Pelo fato de não se poder falar ainda de um sistema escolar brasileiro constituído nesse momento que aqui tratamos, chamaremos de *campo disciplinar* o recorte estabelecido pela nomeação dos domínios que apontam os limites da circulação dos saberes nos estabelecimentos escolares. Julgamos que nomear *disciplina* esses domínios de saber nesse momento da instrução pública seria um anacronismo, já que o funcionamento disciplinar pressupõe um processo de disciplinarização que o constitua (Cf. DEZERTO, 2016). Temos, na verdade, um *continuum* em que o *campo disciplinar* e a *disciplina* não estão isolados ou em relação de oposição, mas fazem parte de um mesmo processo, em que o primeiro integra o aparelhamento da *disciplina*, por sua vez, sempre inacabada e em transformação. Posto isso, passemos ao próximo quadro.

⁷ Disponível em < <https://bityli.com/Nu15a> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Antes do Colégio Pedro II	A partir do Regulamento nº 8 de 1838
Gramática filosófica e da Língua portuguesa	Gramática Nacional
Gramática Latina e Racional	Gramática Latina
***	Latinidades
Grego e Retórica	Língua Grega
Língua Francesa	Língua Francesa
Língua Inglesa	Língua Inglesa
***	Retórica e Poética
***	Alemão (1850)

Quadro 2 – A intervenção do Regulamento nº 8 no estabelecimento dos campos disciplinares de língua

Fonte: Elaboração autoral.

Essa é, então, a passagem dos campos disciplinares de língua que circulavam na Instrução Pública brasileira antes e depois da fundação do Colégio Pedro II. Mais adiante, no Programa Nacional de 1850, o primeiro programa de alcance nacional, as línguas ganham ainda mais espaço nesse processo de formação dos sujeitos nacionais e o alemão passa a integrar o currículo.

No que diz respeito aos campos disciplinares relativos ao ensino de línguas, o Regulamento traz: gramática nacional⁸, gramática latina, latinidades, língua grega, língua francesa, língua inglesa e retórica e poética (e alemão em 1850).

Temos aqui o estabelecimento de campos disciplinares que trazem para o projeto de formação do cidadão do Império, sob o controle do governo central, sentidos ligados às línguas e às culturas greco-latinas, francesa, inglesa e alemã ao lado da gramática da língua nacional brasileira.

Dessas culturas, o ocidente toma de empréstimo os pilares de sua estruturação sociocultural. Trata-se de um recorte que faz funcionarem sentidos civilizatórios, valorando a bagagem cultural dessas línguas e funcionando como porta de acesso ao que deve ser sabido e conhecido do legado europeu ao lado da gramática da língua nacional, ainda em processo de afirmação.

O Regulamento nº 8 ainda não traz os conteúdos a serem ensinados, o que acontece somente com o Programa Nacional de Ensino de 1850. Analisando os campos disciplinares de ensino de língua desse programa, então, a forma como as lições são descritas e dispostas nos levaram a dois recortes da forma de apresentação desses saberes linguísticos:

⁸ Em 1856, a Reforma Couto Ferraz muda a nomenclatura de *gramática nacional* para *Português – gramática e leitura* (FÁVERO, 2002).

i. um recorte de língua que servia à metodologia de ensino tradução-gramática: latim, grego, francês, inglês, alemão.

ii. um recorte gramatical centrado nas classes, com bastante ênfase nas lições de verbos: gramática nacional e alemão (3º ano), latim (1º ano).

No primeiro recorte, centrado no método tradução-gramática ou método tradicional, a cada ano se elenca de uma a três obras clássicas a serem estudadas, seguidas de 30 a 40 lições, citando-se o trecho a ser estudado por lição (página, capítulo, verso, linha...). Esse método de ensino de línguas estrangeiras esteve presente no Brasil até meados do século XX, quando dá lugar à metodologia direta. Pela tradução-gramática, com o texto clássico e um dicionário, os alunos deveriam fazer traduções e versões de sua língua nacional para a língua estrangeira e vice-versa. O objetivo era fazer o aluno conhecer a estrutura da língua estrangeira pelos exemplos dos reputados textos clássicos e assim chegar ao domínio da “boa forma” da sua língua nacional. Estabelece-se, nesse ponto, a ilusão de uma traduzibilidade (DEZERTO, 2016) entre as línguas em jogo, em que suas heterogeneidades constitutivas não se colocam, pois são apagadas pelo modo como se recortam os saberes linguísticos e pelo efeito imaginário produzido por essa metodologia de ensino.

No segundo recorte, cada lição enumera a classe gramatical a ser estudada, sem que haja ainda indicação de compêndio ou outro material de apoio. Há um grande número de lições nas quais se elencam todos os verbos a serem estudados. Vale ressaltar que esse segundo recorte das línguas aparece somente nos últimos anos do ensino secundário, o 3º ano (alemão) e o 1º ano (gramática nacional).

São dois recortes, porém, dentro de um mesmo projeto de ensino de línguas. O aluno parte do exemplo dos clássicos, da boa forma para que nos últimos anos seja capaz de conhecer e descrever as categorias gramaticais, a estrutura da língua, tanto das línguas estrangeiras quanto da língua nacional, em uma visão de língua como unidade e estabilidade.

O que está em jogo, nesses recortes promovidos pelos programas de línguas, são as concepções de língua que aí comparecem. Temos modelos de línguas imaginariamente estabilizadas, gramatizadas e reputadas. O que se empresta ao ensino da língua nacional pela comparação/tradução dessas línguas é algo da ordem de uma civilização linguística, que toma de empréstimo das línguas europeias a “boa forma”, o “bom exemplo”, a “estrutura correta”, a língua reputada.

Assim, vão se construindo os sentidos conferidos aos saberes linguísticos que circulam nesse momento de passagem da educação brasileira. A língua nacional, em relação com essas línguas clássicas e europeias, todas presentes nos currículos nacionais, vai se significando à medida em que a possibilidade de equivalência entre as línguas, via tradução e versão, dá à

língua nacional uma espécie de civilidade estrutural emprestada desse modelo clássico-europeu.

Assim, nesse momento importante para a circulação dos saberes linguísticos escolarizados, os sentidos que se emprestam ao processo de disciplinarização desses saberes, no interior do que virá a ser cada disciplina de língua, são: i) os de uma equivalência imaginária entre as línguas, bastando a tradução e a versão para se passar de uma língua a outra de forma equivalente, ii) os que colocam a língua nacional como a possibilidade de se equiparar às reputadas línguas europeias, seguindo seus modelos; e iii) os que colocam o cidadão pretendido pelo Império no lugar do que pode ser civilizado pelo legado dessas línguas ditas civilizadas.

A fundação do Colégio Pedro II, um acontecimento discursivo

Como vimos postulando, a fundação do Colégio Pedro II promove importantes rupturas, funda políticas educacionais, metodologias de ensino, recortes de saberes linguísticos, elabora programas nacionais de ensino, organiza o espaço escolar física e administrativamente, assim instaurando novas discursividades no discurso institucional da educação brasileira. Assim, buscamos refletir sobre a forma como, a partir do funcionamento discursivo institucional educacional, o Colégio Pedro II centraliza e reorganiza sentidos sobre escola, escolarização, currículo, ensino e ideias linguísticas. São os sentidos dessa instituição, seu estatuto, em relação às demais, seu papel na memória da educação brasileira, que nos leva a colocá-la, para além de um colégio notável, também como um acontecimento discursivo, que reorganiza uma discursividade na educação brasileira do século XIX.

Para pensar a noção de acontecimento, trazemos Guimarães:

Considero que algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem. E o que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa é a diferença. (GUIMARÃES, 2005, p.11-12)

Dessa forma, tomar a fundação do Colégio Pedro II como acontecimento não se trata apenas de localizar em uma temporalidade cronológica um ato institucional centralizador do Império brasileiro, mas de refletir sobre o que essa fundação reorganiza ou, nas palavras de Guimarães, que temporalidade própria essa fundação instaura na educação brasileira

imperial, nesse momento de afirmação da nação, o que não prescinde da tentativa de consolidação de uma educação nacional brasileira.

A partir dessa fundação, é a mão centralizadora do Império, não mais somente por iniciativas provinciais, que centraliza as “coisas-a-saber” (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente” (PÉCHEUX, 2008, p. 34) pelo cidadão imperial em formação, em uma esfera nacional de educação, ditando normas e oferecendo um modelo de instituição educacional nessas condições de produção da nacionalidade brasileira.

Temos, dentre outras mudanças trazidas pelo regulamento, a passagem das aulas avulsas isoladas, que se mantinham desde o tempo da colônia, à organicidade dada pelo Regulamento nº 8 e, alguns anos depois, pelos Programas Nacionais de Ensino (a partir de 1850), ao processo de escolarização no Brasil. Trata-se de um corte no lugar da escola e na forma de se ensinar.

Mesmo que não seja nosso objetivo direto neste capítulo, é importante citar algumas dessas mudanças promovidas pela regulamentação do funcionamento do Colégio Pedro II, pois elas arregimentam novas condições de produção para os discursos sobre educação e os sentidos de escola, tais quais conhecemos hoje.

O regulamento passa a determinar: i) o tempo e a frequência das aulas: a periodicidade e a quantidade de lições de cada campo disciplinar, além o número de aulas por dia letivo; ii) a adoção de metodologias de ensino: uma prática docente orientada; iii) a reconfiguração do espaço de ensino: a função de cada espaço e o tempo determinado para ocupá-los (sala de aula, recreio...); iv) a geografia disciplinar: disposição panóptica (FOUCAULT, 1999) das salas de aula, corredores de acesso, posicionamento dos inspetores; v) a transversalidade do processo de aprendizagem: a sequencialização dos anos letivos, o nível crescente de complexidade dos saberes por ano escolar, a avaliação para a aprovação para o ano seguinte; i) a relação dos corpos com o espaço escolar: número de alunos por turma, disposição dos corpos em sala, regime de internato ou externato, a vigilância e os castigos...

Enfim, estamos diante da construção de um aparato educacional nacional sob a égide do Estado brasileiro em consolidação, frente à heterogeneidade dos estabelecimentos escolares existentes no Brasil nesse momento.

Nossa questão principal, portanto, dentro do quadro da História das Ideias Linguísticas, diz respeito ao corte no processo de circulação/transmissão do conhecimento e do saber linguístico promovido pela fundação do Colégio Pedro II. Recortam-se, redirecionam-se e reorganizam-se, em torno da estrutura disciplinar escolar, saberes que passam a ser institucionalmente nacionais, circulando via máquina do Estado brasileiro. São programas de ensino elaborados pela instituição modelo do

Estado, livros didáticos (ou compêndios) elencados nos programas subsequentes ao Regulamento nº8, metodologias de ensino de língua adotadas, políticas educacionais com orientações linguísticas implementadas, tudo isso é o que está em jogo nesse processo de modelização de uma instituição de educação.

Não estamos, nesse momento, afirmando que todas essas práticas são inaugurais. O que pretendemos é mostrar o corte, a reorganização e o redirecionamento dessas práticas no que tange aos saberes linguísticos que passam a compor o aparato educacional brasileiro, em torno da fundação do Colégio Pedro II, analisado aqui como um acontecimento discursivo.

Temos o início da produção de uma homogeneidade, ainda que imaginária, na educação brasileira, que, enquanto evidência, apaga seu próprio processo de construção. Ou ainda “o acontecimento é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido” (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

Não é o fato histórico que se apaga, mas seu efeito retroativo e prospectivo, pois esse acontecimento produz filiações para os sentidos de educação brasileira, apaziguando suas disputas internas, suas heterogeneidades e seu processo de construção, como se o sistema educacional brasileiro não tivesse historicidade, efeito do sempre-já-lá, do qual nos fala Pêcheux (1988). Esses são alguns efeitos da fundação de uma instituição nacional modelar diante da dispersão de sentidos e da heterogeneidade da educação da nação brasileira (ainda?) em construção.

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização** (1992). Trad: Eni Orlandi. 2ª ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2009.
- DEZERTO, F. **Francês e educação: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade**. Niterói: Eduff, 2016.
- FÁVERO, L. “O ensino no Império: 1837 – 1867 – trinta anos do Imperial Collegio de Pedro II”. In: ORLANDI E GUIMARÃES (Org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- FERREIRA, A. G. A., & VECHIA, A. “Um olhar sobre instituições de ensino secundário no século XIX: o Liceu de Coimbra e o Imperial Collegio de Pedro II. In: **Cadernos De História Da Educação**, 3. Uberlândia, MG: EDUFU, 2004. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/291>>. Acesso em: 02 maio 2020.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** (1975). Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

GINZBURG, C. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HAIDAR, M. de L. **O ensino secundário no Brasil**. 2ª ed. São Paulo. Editora da USP, 2008.

LAGE, A. **Apontamentos históricos sobre a educação na capitania e na província de Pernambuco**. Anais do III CONEDU, Campina Grande, PB: Ed. Realize, 2016. Disponível em < <https://bityli.com/awyDx> >. Acesso em 04 maio 2020.

MARCHEREY, P. **De Canguilhem à Foucault: la force des normes**. Paris: La fabrique éditions, 2009.

MARIANI, B. “Discurso e instituição: a imprensa”. In: **Revista Rua**, Campinas, SP. N° 5, p. 47 – 61, 1999.

NASCIMENTO, M. I. M. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html >. Acesso em: 14 abr. 2020.

ORLANDI, E. “Ética e política linguística”. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**. Coleção História das Ideias Linguísticas. Campinas, SP: Pontes, jan-jun, 7-16, 1998.

_____. (Org.). **História das ideias linguísticas**: construção de um saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: UNEMAT Editora, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. “Papel da memória” (1983). In: ACHARD, P. (et al.). **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento (1988). Trad. Eni Orlandi. 5ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. “Análise automática do discurso” (1969). In: GADET e HAK (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

REGULAMENTO n° 8. In: **Revista Internato**. n° 5. Colégio Pedro II, 1953.

SANTOS, A. **Educação, política e sociedade na Bahia do séc. XIX: O Liceu Provincial da Bahia entre 1836 e 1870**. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SAVATOVSKY, D. “Le français, matière ou discipline?”. In : **Langages 120** : Les savoirs de la langue, histoire et disciplinarité. Vol. 29. Paris: Larousse, 1995.

VECHIA, A. e LORENZ, M. K. **Programas de ensino da escola secundária brasileira**: 1850 – 1951. Curitiba. Ed. do autor, 1998.

CAPÍTULO 4

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NO BRASIL: INTERDISCIPLINARIDADE E DIDATIZAÇÃO¹

Mariça Vieira da Silva

Introdução

Neste artigo, trabalhamos, discursivamente, a *interdisciplinaridade*, observando o movimento entre conhecimentos produzidos na universidade e na escola, visando compreender as relações complexas que se apresentam na institucionalização da linguística no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, em um processo mais vasto de disciplinarização (CHISS; PUECH, 1999), e em uma conjuntura histórica e teórica determinada.

Tomamos como base um arquivo mais amplo construído pouco a pouco, desde os anos 1990, para compreender o processo de escolarização do português no Brasil, tendo como referências teóricas e metodológicas a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso Materialista, fundada por Michel Pêcheux. O trabalho com esse arquivo foi nos permitindo construir, em nosso trajeto de pesquisa, uma complexa rede de termos e conceitos – de que faz parte a *interdisciplinaridade* – que vai se formando nesse momento histórico, produzindo deslocamentos nos processos de significação e de subjetivação, em que funcionam relações de força ambíguas, não transparentes, mas decisivas para se trabalhar, consensualmente, o ler e o escrever em suas várias dimensões, dentro e fora da escola. Essa rede tem como referência critérios de racionalidade e objetividade como garantia de neutralidade pedagógica uma vez que está sob a caução da linguística: uma ciência.

No educar, no ler e escrever, há, contudo, outras questões em jogo, que se desenrolam em um território de tensões e contradições, nada neutras, a compreender do ponto de vista educacional e linguístico, que têm a ver com a relação das ciências com seu exterior, com seus efeitos em termos de ensino e de aplicação. Da perspectiva discursiva, sabemos que não se pode separar demandas de práticas, conceitos e técnicas, forma de conteúdo,

¹ Este artigo resulta de uma comunicação apresentada no Colóquio SHESL-HTL: “La linguistique et ses formes d’organisation et de production”, realizado em Paris, de 24 a 26 de janeiro de 2019.

extralinguístico de interlinguístico, ou simplesmente correlacioná-los. A relação entre sujeitos na prática pedagógica pressupõe uma alteridade a conhecer, uma historicidade a explorar.

O discurso pedagógico, quer seja tomado em sentido amplo ou restrito, é definido como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1990b) e produzido em condições específicas, considerando a cena enunciativa em termos dos locutores, da situação manifesta e do contexto sócio-histórico mais amplo. Coloca-se, assim, o que é dito em um enunciado com o que não é dito como condição do dizer – desde já sabendo que não se pode dizer tudo – e com um já dito histórico que se desloca, se ressignifica, mas deixando traços daquilo que determina o sentido e o sujeito no curso da história. Os locutores, ou seja, os sujeitos da prática pedagógica, não se referem a indivíduos empíricos, intencionais, fonte e origem de seu dizer, mas a posições determinadas na estrutura de uma formação social, estando aí representados nos processos discursivos: presentes, mas transformados por formações imaginárias.

Aprender a complexidade do discurso pedagógico e seus efeitos de sentido e de sujeito, bem como a sua relação com a produção e circulação do conhecimento, especialmente o linguístico, tem nos mostrado a centralidade da questão da língua para a luta por uma escola pública de qualidade para todos os brasileiros. No entanto, o que observamos em nossos trabalhos é uma redução dos conhecimentos (chamado conteúdos escolares) a competências e habilidades, estando aí incluídas práticas comportamentais e emocionais (competência socioemocional), passíveis de serem aferidas em testes homogêneos, de larga escala.

Desse arquivo mencionado, destacamos como material de descrição e análise os anais de dois seminários promovidos, no início dos anos 1980, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), organizados e coordenados por pesquisadores da comunidade científica, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos nos anos 1990, que servem de base para as políticas públicas adotadas até os dias de hoje. A partir desse corpus, recortamos e trabalhamos sequências linguístico-discursivas (SLD) em que pudemos observar o modo como a *interdisciplinaridade* aí se constrói em relação à *didatização* e ao funcionamento de uma *normatividade* (GROBE, 2011), estabelecendo limites, fronteiras estáveis para o ensino da língua, de modo a se ter uma representação totalizante da língua e de seus falantes: um efeito ideológico.

Não objetivamos em nossa descrição-análise a exaustividade horizontal, a extensão ou a completude em relação à *interdisciplinaridade* tomada como um objeto empírico, porque, discursivamente, sabemos que há a intertextualidade e a interdiscursividade, o que não nos permitem postular um discurso fechado em si mesmo. Nós visamos, antes de tudo,

compreender os processos discursivos que estão aí presentes, compreendido como sistemas de relações, de substituições, de paráfrases, de sinónimas etc., que funcionam entre elementos linguísticos significantes presentes nos termos estudados (PÊCHEUX, 1988). Conforme Orlandi,

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, da ilusão que sobrepõe palavras, ideias, coisas. (ORLANDI, 1999, p. 66)

Assim, para o analista de discurso, não basta o critério estritamente linguístico para analisar os processos discursivos em funcionamento. Nesse sentido, tomamos a língua em sua autonomia relativa, porque é afetada pela história em sua estrutura, funcionamento e acontecimento – o encontro do presente com uma memória (PÊCHEUX, 1990a) – como ponto de partida. Desta forma, podemos trabalhar as regularidades linguísticas que fazem jogar a polissemia, a linearidade, a literalidade, a completude, a intertextualidade e a interdiscursividade, enquanto funcionamentos necessários de acesso aos processos discursivos; trabalhar as múltiplas determinações e mediações presentes nas relações de força e nas relações de sentidos em um momento histórico dado. Isto significa que nós buscamos explicitar e compreender a estrutura e o funcionamento de sequências linguístico-discursivas (SLD) em sua constituição, que é de natureza sócio-histórica. Delimitar e analisar um objeto discursivo não consiste em fragmentar, segmentar diferentes textos, considerados de maneira empírica, pragmática, como se se tratasse de um uso da língua que veicula uma mensagem, mas trabalhar os recortes feitos no corpus compreendidos como um conjunto significativo no qual observamos a relação das partes com o todo. O recorte é uma unidade discursiva (ORLANDI, 1984) e, em recortando, o objeto não perde sua relação com a totalidade da qual é inseparável. Podemos, assim, descrever, analisar e interpretar a historicidade dos fatos linguísticos e do objeto discursivo, apoiando-se em um quadro teórico específico e levando em conta os objetivos propostos. Lembrando sempre que

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significant), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1988, p. 160 – grifos do autor)

A emergência da linguística na escola brasileira: uma conjuntura de ditadura e de redemocratização

A emergência e a difusão da linguística na escola brasileira, de forma mais consistente, se produzem em uma conjuntura histórica e teórica nacional e internacional dada: a da segunda metade do século XX. O mundo, nesse momento de pós-guerra, sofreu uma transformação marcante em termos econômicos e sociais, políticos e culturais, tecnológicos e educativos, na qual uma nova ordem mundial da informação e da comunicação se articula com uma nova ordem econômica, marcando os domínios da produção, da formação profissional, da educação e da saúde (PÊCHEUX, 1998). Temos, então, uma economia de mercado, uma gestão do social dominando a cena mundial, marcada, ainda, pela difusão de bens de consumo em um mundo unificado pela globalização. Por outro lado, a multiplicação da riqueza que ocorre nesse momento aumenta, ao mesmo tempo que as desigualdades e as formas de marginalização se desenvolvem, trazendo o tema da pobreza para a ordem do dia na formulação de políticas públicas de educação. Podemos igualmente sublinhar a criação de organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD, 1944); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1945); e a Organização de Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1966), que mantêm relações estreitas com o setor de educação, em termos de financiamento, de assessoria técnico-científico, de criação e de difusão de conceitos e de teorias, em particular para os países em desenvolvimento (FRAENKEL; MBODJ, 2010).

No Brasil, esse é um momento de industrialização e de urbanização crescente, dando uma visibilidade às diferenças e aos conflitos sociais e linguísticos em um espaço simbólico e político de uma ditadura (1964-1985), seguida de uma redemocratização, que engendra uma demanda considerável em matéria de escolarização e que estabelece outros parâmetros para pensar as políticas públicas de educação e de língua(s) para formação do sujeito cidadão brasileiro integrado a uma ordem internacional capitalista dada. Cabe, então, ao Estado e à Ciência construir um consenso como proposta de solução para o acesso à educação básica, colocando em evidência a dimensão política do linguístico-pedagógico e a dimensão pedagógica do político, entendidas como divisão de sentidos, de sujeitos, da sociedade (PFEIFFER; SILVA, 2014).

No contexto do desenvolvimentismo e da ditadura, a educação não é mais considerada como um investimento a longo prazo, mas como um instrumento para a geração de capital humano, em um contexto maior de guerra fria, de transformações do capitalismo, de difusão da informação e das tecnologias. Nesse momento, a linguística era (e continua a ser?) considerada, imaginariamente, como um campo teórico homogêneo, capaz de estabelecer

conciliações e consensos para dar conta de regiões heterogêneas do real da língua e do real da história (GADET; PÉCHEUX, 2004), afetando a organização e a produção das ideias linguísticas no/do Brasil. Certos conceitos e certas teorias da linguística são apreendidas e disseminadas de maneira simplista e reducionista, quase sempre sem discussão sobre seus pressupostos, produzindo efeitos pedagógicos e políticos no modo de tratar as desigualdades e as diferenças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem elementos para nossa compreensão de como se deu essa institucionalização da linguística na escola e apontam para a necessidade de uma retomada teórico-prática consistente sobre a gramatização (AUROUX, 1992) no Brasil e as relações com os estudos linguísticos aqui desenvolvidos.

SLD 1:A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. (BRASIL, 1998, p. 17)²

Os anos 1980 foram fundamentais para a afirmação da institucionalização da linguística na universidade e na escola, através das relações estabelecidas entre a universidade, em matéria de ensino, de pesquisa e de assessoria, e o Estado, o que possibilitou a disseminação de certas teorias em âmbito nacional, como meio de políticas e projetos que atingiam todas as Unidades da Federação. O Ministério da Educação será, então, um espaço privilegiado para a divulgação de conceitos e teorias. Essa relação traz para a reflexão a posição sujeito-linguista em oposição à do sujeito-gramático. A produção de conhecimentos nas sociedades capitalistas é marcada pelos interesses, concepções e condições de classe das quais o pesquisador participa através de uma “filosofia espontânea” (PÉCHEUX, 1988; PÉCHEUX; GADET, 1998), na qual a ideologia está sempre presente. Não há, pois, da perspectiva materialista, um modo de produzir conhecimentos, de os difundir e de os apreender de maneira neutra. O idealismo empirista e o idealismo subjetivista, contudo, permitem soluções capazes de impor uma unidade em espaços heterogêneos como vimos ao aliar sociologismo e

² A propósito da dominância da variação linguística nas políticas de ensino de língua(s), podemos ler com atenção o que Pagotto, sociolinguista brasileiro, chama de relação paradoxal que nós, brasileiros, temos com o Brasil em termos de identificação, permitindo detectar “no trabalho mesmo da sociolinguística, a reafirmação dos mesmos projetos conservadores de nação, em setores com os quais parece entrar em conflito” (PAGOTTO, 2015, p. 10).

racionalismo. A partir dessa noção de filosofia espontânea, podemos refletir sobre as contradições internas vividas pelo sujeito-linguista brasileiro enquanto crítico de um tipo de escolarização dada cujo fracasso era, a-historicamente, atribuído ao ensino calcado na gramática e, ao mesmo tempo, parte implicada na gestão (discursiva) da língua, da escola, da sociedade, através de assessorias, de pesquisas, da formação de professores, da elaboração de material didático etc., na intersecção entre demandas sociais e políticas, conceitos e didatização. Essa gestão coloca as políticas públicas de educação e de língua(s) em sua formulação e em sua disseminação no centro das contradições estruturantes de nossa formação social: colonizada e escravagista (SILVA, 2019).

Essa relação entre Ciência e Estado permite-nos observar as “lutas ideológicas de movimento” de que fala Pêcheux (2011) que aí se travam, levando à construção de consensos sob a dominância do sociologismo e do racionalismo (SILVA, 2018). O sociologismo, enquanto um argumento retórico, era capaz de falar, em um período de redemocratização, de liberdade, de cidadania, de pobres, de marginalizados, daqueles que estiveram, desde sempre, excluídos do sistema escolar, enquanto indivíduos empíricos observáveis e mensuráveis, em situações de comunicação; e o logicismo era capaz de tratar de um sujeito universal, que exprime ideias claramente e com precisão, passível de ser comparado – situado em toda parte e em lugar nenhum. Assim, certas teorias dominantes articuladas pelo funcionalismo em termos de pressupostos e, ao mesmo tempo, de procedimentos e de avaliações nacionais e internacionais, trabalham as contradições estruturantes de nossa formação social. Nesse sentido, vejamos o que diz Kato (1986).

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação. (KATO, 1986, p. 6)

A cidadania posta nesses termos envia-nos um conteúdo sociopolítico perfeitamente transparente e profundamente opaco (PÊCHEUX, 1990a), qual seja, o da discriminação histórica da maioria da população brasileira, em matéria de acesso à escola e a um conhecimento sobre a(s) língua(s) que formaram a língua brasileira, e o da negação da escravização que deixou profundas marcas na memória nacional sobre a(s) língua(s) e seus falantes.

A noção de *interdisciplinaridade* deve ser, portanto, pensada, nesse contexto imediato e também em um mais amplo, junto a outras noções que

desde os anos 1960, sob a caução da linguística, construíram um quadro teórico-político que reafirma, com os passar dos anos, de maneira cada vez mais consistente, em seus deslocamentos, uma concepção da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de expressão da cultura (SILVA, 2012; 2021b), sustentada pela ideologia da comunicação e do culturalismo. Lembremos que ideologia, para a Análise do Discurso, não é concebida como conteúdo, ocultação ou visão de mundo, mas como mecanismo de produção de sentidos em determinada direção (ORLANDI, 1996). Esse quadro teórico-político pode ser, brevemente, assim explicitado:

1. A noção de *português através de texto* faz sua entrada na prática escolar brasileira nos anos 1960 como um meio de tratar o sentido de um texto e suas condições de produção sócio-históricas em termos de correlação, e de exploração de conceitos da gramática então chamada de “tradicional”. Isso permite atravessar a superfície do texto, a sequência sintagmática em direção àquilo que se encontraria atrás do texto, fora do texto, nas entrelinhas. Cria condições para se trabalhar a análise de conteúdo, sustentada pela sociologia, pela psicologia, e silenciar a língua enquanto objeto linguístico em sua especificidade, estabelecendo categorias prévias que podem ser descritas no quadro do funcionalismo, que, conforme Auroux e Weil, “est une conception épistémologique selon laquelle l’explication d’une certaine classe de phénomènes repose sur leur fonction plutôt que sur leur structure intrinsèque et les processus qui en découlent” (1991, p. 150)³. Eles consideram igualmente que um dos mais importantes de seus problemas em termos epistemológicos

[...] réside dans la nécessité où il se trouve d’élaborer une liste de fonctions claires et susceptibles d’une définition indépendante. On remarquera qu’il s’agit souvent d’éléments extrêmement vagues et d’une grande trivialité. Ainsi en est-il des quatre impératifs, qui, selon Parsons, permettent à un système social d’exister et de se maintenir: – la poursuite de buts; – l’adaptation au milieu environnant; – l’intégration des membres dans le système social; – la stabilité normative. (ibid., p. 151)⁴

³ As traduções foram feitas por nós de modo livre: “é uma concepção epistemológica segundo a qual a explicação de uma certa classe de fenômenos repousa sobre sua função antes que sobre a estrutura intrínseca e os processos que daí emergem” (AUROUX; WEIL, 1991, p. 150).

⁴ “[...] está na necessidade de elaborar uma lista de funções que sejam claras e passíveis de definição independente. Note que se trata, muitas vezes, de elementos extremamente vagos e muito triviais. É o caso dos quatro imperativos que, segundo Parsons, permitem que um sistema social exista e se mantenha: – a busca de objetivos; – adaptação ao meio; – a integração dos membros no sistema social; – a estabilidade normativa”. (AUROUX; WEIL, 1991, p. 151 – tradução nossa)

2. O *esquema informacional*, que decorre das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação, é difundido de modo simplista em torno de certos elementos – emissor, receptor, mensagem – e de suas funções, como podemos apreender pela análise de manuais didáticos e de textos de divulgação científica dos anos 1970, o que foi decisivo para o processo de disciplinarização da linguística e para a escolarização do português (SILVA, 2017). Esse esquema tem no discurso jurídico sua força principal através de uma lei mais ampla: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971”, de caráter tecnicista e profissionalizante que, entre outros movimentos, ressignifica a identidade da língua e dos sujeitos da prática pedagógica ao mudar a denominação da matéria a ser ensinada que passa de “português” para “comunicação e expressão em língua portuguesa” (SILVA, 2012, 2021b).

3. O ensino do português centrado no *uso* da língua em sua imediatez operacional, capaz de colocar em cena elementos observáveis, simplificando-os, em detrimento de conhecimentos linguísticos mais complexos, nem sempre transparentes e objetiváveis, contribui de forma significativa para a naturalização da relação língua-sujeito-história. Em um manual de 5ª série de 1972, denominado “Comunicação em Língua Portuguesa”, na parte destinada ao professor, encontramos dito:

É através de experiências que a criança adquire a capacidade de comunicação. Por que não desenvolver essa capacidade usando esse processo natural? Estruturas que se automatizam pela frequência de uso – recebendo e expressando mensagens. Uma gramática interiorizada que o aluno saiba usar, mas sobre a qual não é necessário falar. Usar a língua e não teorizar sobre a língua. (SOARES, 1972, p. 143 – grifos nossos)

4. O *certo/errado* em relação à língua desloca-se para *adequado/inadequado* em situações de comunicação como forma de afastar o chamado caráter prescritivo, coercitivo do ensino centrado na gramática, causa do fracasso escolar. Com o passar do tempo, podemos observar como essa adequação/inadequação também se torna normativa (SILVA, 2007; 2021a).

SLD 2: No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e de escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que se fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro,

mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31 – grifos nossos)

Nós observamos que a dicotomia certo/errado é o ponto central da retórica democratizante, trabalhando linguística e historicamente essa dicotomia como um acontecimento discursivo, em um processo mais amplo de disciplinarização que começa a fazer trabalhar o acontecimento em seu contexto de redemocratização do ensino de português pós-ditadura e em um espaço de memória que ele convoca – isto é, o do processo de escolarização dual da língua portuguesa sem espaço para as diferenças –, que começa, desde então, a se reorganizar e em que a *interdisciplinaridade* começa a ser discutida.

5. Nesse quadro teórico em que os elementos se retroalimentam, introduzem-se as *linguagens não verbais* no ensino do português enquanto uma pluralidade de sistemas em que a língua é apenas mais um deles, sem especificidade própria:

La notion de système, soit qu'elle caractérise une classification réaliste des propriétés objectives de la réalité, soit qu'elle désigne un principe de vision, un découpage de la réalité pour un sujet (psychologique, anthropologique, historique, esthétique, etc.) apparaît donc bien comme le complément indispensable de la créativité à l'intérieur du champ du « langage »: en d'autres termes, l'opposition langue-parole introduite par Saussure s'est trouvée *répétée* analogiquement à l'intérieur de la parole sous la forme de l'opposition système/créativité (résultant de la transposition d'oppositions telles que paradigme/syntaxe, synchronie/diachronie, etc.). (HAROCHE; HENRY; PECHEUX, 1971, p. 98 – grifos dos autores)⁵

Interdisciplinaridade: conhecimento, educação, língua

Pensar a noção de *interdisciplinaridade* na escola traz para o centro da reflexão e análise a unidade e/ou a totalidade do saber no domínio da educação e do ensino de uma língua. De acordo com Frigotto,

A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente

⁵ “A noção de sistema, seja como uma classificação realista de propriedades objetivas da realidade, seja como um ponto de vista, um recorte da realidade por um sujeito (psicológico, antropológico, histórico, estético etc.) aparece como um complemento indispensável da criatividade interior no campo da ‘linguagem’: em outras palavras, a oposição língua-fala introduzida por Saussure se encontra *repetida* analogicamente no interior da fala sob a forma da oposição sistema/criatividade (resultante da transposição de oposições tais como as de paradigma/sintagma, sincronia/diacronia etc.)”. (HAROCHE; HENRY; PECHEUX, 1971, p. 98 – grifos dos autores, tradução nossa)

neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico. (FRIGOTTO, 2008, p. 42)

Para Frigotto, essa necessidade da produção de conhecimento no domínio da educação é devida ao caráter dialético da realidade social, ao mesmo tempo única e diversa, e à natureza intersubjetiva de sua apreensão. Enquanto problema, ele assinala os limites do sujeito que produz a ciência e a complexidade dos fatos históricos, compreendidos como o contexto da realidade e o contexto da teoria. Do ponto de vista discursivo, diríamos que essa necessidade e esse problema se apresentam quando pensamos a prática linguístico-pedagógica que deve funcionar sob o caráter contraditório da unidade-diversidade da língua, assim como os conceitos e as teorias que trabalham essa contradição em relação à forma-sujeito histórica, no caso, capitalista.

Isso nos leva a compreender como esse jogo contraditório entre parte e totalidade é compreendido em nosso domínio teórico: o da linguagem, das línguas. Assim, o trabalho interdisciplinar em ciências sociais e em ciências humanas da perspectiva materialista deve enfrentar a fragmentação, o empirismo, o racionalismo e o estruturalismo dominantes e romper com concepções metafísicas da realidade social, que pressupõem um método científico neutro, objetivo e imparcial tal como aquele das ciências da natureza, das ciências exatas. Para o físico Lévy-Leblond,

Querer estabelecer um método de pensamento global ou fundar uma filosofia geral sobre os resultados, por mais espetaculares que pareçam ser, dessa disciplina científica – e ainda mais sobre uma síntese multidisciplinar impossível – seria tão aberrante quanto procurar construir uma caixa universal de utensílios que reuniria os do joalheiro e da bordadeira com os do açougueiro e do sapateiro. (LÉVY-LEBLOND, 2004, p. 21)

Isto significa, igualmente e em termos de política de línguas, evitar que “pensemos em círculos”, como diz Lévy-Leblond, indo do tecnicismo/logicismo para o pragmatismo/sociologismo dominantes, e de subverter reflexão e análise duras, fechadas, incapazes de deslocamentos, de deslizamentos, fazendo-nos deixar de lado os pressupostos e as determinações dos conceitos e das teorias (SILVA, 2017).

A mudança de paradigma do ensino de línguas a partir da segunda metade do século XX, nesse sentido, foi sustentada pela linguística tomada como um domínio teórico homogêneo e neutro, apagando o fato de que a objetividade é sempre relativa porque é histórica, como temos analisado em diferentes recortes desse vasto arquivo construído no trajeto de estudo, pesquisa, docência. Nesse processo de trabalho, a compreensão dos

conceitos em sua historicidade tem sido uma ferramenta indispensável, bem como a necessidade de despsicologizar o uso científico de certas noções e teorias, de intervir em uma pedagogização da ciência que apaga a história das ideias linguísticas. Observamos, mesmo, que existe uma exploração ideológica da linguística, que aparece igualmente como uma ciência piloto com possibilidades de reinscrição fora de seu domínio. A propósito de uma ciência régia “conceptualmente tão rigorosa quanto as matemáticas, concretamente tão eficaz quanto as tecnologias materiais, e tão onipresentes quanto a filosofia e a política”, Pêcheux diz:

O projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea, a ideia de uma possível ciência da estrutura desse real, capaz de explicitá-lo fora de toda falsa-aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação (logo uma auto-leitura científica, sem falha, do real) responde, com toda evidência a uma urgência tão viva, tão universalmente “humana”, ele amarra tão bem, em torno do mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra... que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de lado historicamente a se materializar por todos os meios. (PÉCHEUX, 1990a, p. 35)

Isto implica que as múltiplas determinações e mediações existentes entre os elementos resultantes de um corte epistemológico têm uma historicidade, lembrando com Lecourt que a história dos conhecimentos científicos é feita de rupturas, de obstáculos, de reorganizações, de falhas, de riscos, de contradição.

Ainsi, les « objets » de la science, loin d'être de pauvres abstractions tirées de la richesse du concret, sont les produits théoriquement normés et matériellement ordonnés d'un travail qui les dotent de toute la richesse des déterminations du concept et toute la sensibilité des précisions expérimentales. On dira, donc, avec Bachelard, que ces objets sont des « abstraits-concrets ». (LECOURT, 1978, p. 31 – grifos do autor)⁶

A questão que nos concerne, a da *interdisciplinaridade*, coloca em discussão e análise essas delimitações, divisões. “Diante da complexidade do mundo, as ciências têm como estratégia isolar progressivamente alguns setores, circunscrever aí fenômenos particulares e especificá-los sempre mais

⁶ “Assim, os ‘objetos’ da ciência, longe de serem pobres abstrações extraídas da riqueza do concreto, são os produtos teoricamente padronizados e materialmente ordenados de um trabalho que os dota de toda a riqueza das determinações do conceito e de toda a sensibilidade de precisão experimental. Diremos, portanto, com Bachelard, que esses objetos são ‘abstratos-concretos’”. (LECOURT, 1978, p. 31 – grifos do autor, tradução nossa)

precisamente, até mesmo idealmente, controlando todas as condições” (LÉVY-LEBLOND, 2004, p. 21) – controlando imaginariamente, em termos discursivos.

Explorando nosso corpus

Na apresentação dos anais do seminário “Aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar” (1983a) feita por um representante do Estado, observamos que o evento visa à construção de um trabalho entre diferentes áreas do conhecimento como um modo de tratar a aprendizagem do português tomada como língua materna de todos os brasileiros. Um enfoque, um ponto de vista sobre a questão.

SLD 3: A abordagem interdisciplinar e o surgimento de metodologias mais articuladas de pesquisa sobre a aprendizagem da língua materna eram, sem dúvida, o horizonte em que se projetava a necessidade mesma do intercâmbio entre pesquisadores de diferentes áreas de estudo como a Linguística, a Sociolinguística, a Psicologia, a Antropologia, a Ciência da Comunicação e a Pedagogia. (BRASIL, 1983a, p. 7-8)

Esse seminário foi estruturado em quatro seções principais denominadas: 1. Abordagem disciplinar; 2. Alfabetização; 3. Leitura; 4. Redação. Essa divisão chama nossa atenção para o fato de que a *interdisciplinaridade* deve ser considerada como um elemento distinto de outros temas, tratando-a como um procedimento metodológico, como veremos. Os anais apresentam, inicialmente, um documento-síntese que reúne as questões previamente enviadas pelos participantes.

SLD 4: - Como operar eficientemente com a diversidade de conceitos implícitos em uma abordagem interdisciplinar?
- Quais são as possibilidades reais de um trabalho interdisciplinar na estrutura da universidade brasileira?
- Como fazer a divisão de trabalho, isto é, como identificar e caracterizar as dimensões de cada área?
- Como fazer a integração desses trabalhos?
- Como estabelecer até mesmo dentro da mesma área uma comunicação produtiva entre especialistas de diferentes subáreas e diferentes tendências. (BRASIL, 1983a, p. 15-16)

Nós temos aqui uma indicação segundo a qual uma integração de saberes em uma totalidade harmônica é buscada, visando produzir como efeito uma visão integracionista e neutra do conhecimento. Fala-se, então, em “operar eficientemente” nas dificuldades postas pela instituição

universidade, pela divisão do trabalho entre as diferentes áreas, pela comunicação entre os pares. Nada é dito, por exemplo, sobre os diferentes pressupostos que sustentam as teorias dos distintos domínios do saber, sobre as possibilidades de construção de outros objetos teóricos, sobre a relação conflituosa e contraditória entre demandas, práticas educativas e sociais e produção e divulgação do conhecimento.

Na seção da “Abordagem Interdisciplinar”, cinco comunicações são apresentadas, duas das quais por linguistas, em que fizemos dois recortes. Na primeira comunicação denominada “Linguística aplicada e leitura: um caso”, o objetivo é centrado sob o aporte da produção linguística para aqueles que desejam trabalhar com as dificuldades encontradas no ensino da leitura, ou seja, mostra como uma área pode somar-se a outras na resolução de problemas, evidenciando, assim, a noção de interdisciplinaridade trabalhada pelo autor.

SLD 5: [...] gostaríamos apenas de despertar a curiosidade de alguns dos presentes, em particular dos não-linguistas, para um tipo de trabalho que vem sendo realizado por linguistas, mas que depende crucialmente da contribuição de linguistas de outras áreas. (PERINI, 1983a, p. 37-38 – grifos nossos)

Na segunda comunicação, a autora conclui da seguinte forma, pensando em um lugar para a interdisciplinaridade: o de possibilitar a articulação de diferentes áreas do conhecimento, sem, contudo, avançar em uma reflexão sobre a especificidade de cada campo e o modo como se daria essa apropriação.

SLD 6: Pretendi com essas rápidas considerações, mostrar que os modelos analíticos da Antropologia Social, que foram desenvolvidos para a análise de comunidades rurais e urbanas, bem como para a explicação do processo de transição de uma forma de cultura para outra, podem trazer uma grande contribuição para a compreensão do complexo problema da aprendizagem da língua culta. (RICARDO, 1983a, p. 50)

Analisamos, em seguida, o “Seminário Multidisciplinar de Alfabetização”, que foi realizado no ano seguinte, dando prosseguimento ao tema abordado.

SLD 7: Até há pouco tempo, um debate multidisciplinar em torno de assuntos relativos à linguagem parecia uma utopia. Contudo, com toda expectativa negativa que era de se esperar, o INEP resolveu organizar, em 1982, um Seminário Interdisciplinar sobre a Aprendizagem da Língua Materna, de que fui uma das coordenadoras. O resultado foi surpreendentemente promissor. O que de início parecia uma conversa de

surdos passou a ser uma conversa amistosa em que termos técnicos de uma área eram usados por participantes de outras áreas, de forma fluente, mas em tom de brincadeira. (KATO, 1983b, p. 9)

A presença da metáfora “conversa de surdos”, os conceitos de cada domínio sendo transformados em “termos técnicos”, os apelos ao subjetivismo e à afetividade entre campos teóricos apagam a historicidade dos conceitos e sua materialidade, as contradições internas e externas de cada domínio de conhecimento e constrói um consenso teórico e político, evitando os conflitos, as rupturas, as transformações. O termo “multidisciplinar” pode ser também compreendido como inscrito em um quadro do realismo idealista, apagado pelo funcionamento de uma filosofia espontânea. Esses funcionamentos linguístico-discursivos, em nome da pedagogização (SILVA; PFEIFFER, 2014), colocam em questão o trabalho científico em relação às demandas de diferentes grupos da sociedade: uma forma de divulgação da ciência através da filosofia espontânea na qual as relações entre saber e poder estão presentes.

Chama a nossa atenção, inicialmente, os títulos dos dois eventos que jogam com os termos “interdisciplinaridade” e “multidisciplinaridade” como intercambiáveis, sendo que, no primeiro caso, “interdisciplinaridade” determina “abordagem” e, no segundo, “multidisciplinaridade” determina “seminário”, produzindo um efeito de identificação.

- SLD 8: 1. Aprendizagem da língua materna – uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983a)
2. Seminário multidisciplinar de alfabetização (BRASIL, 1983b)

O segundo evento foi estruturado em torno de quatro mesas-redondas e de um painel denominados, respectivamente: 1. “Relação entre alfabetização e o contexto cultura/regional e sociopolítico”; 2. “Pré-requisitos para a alfabetização”; 3. “Formação do professor alfabetizados”; 4. “Depoimentos de experiências profissionais em alfabetização”, e “Descrição e avaliação de programas de pré-escola e de alfabetização”. Detivemos nossa análise na Mesa Redonda 3, formulando uma questão: como é pensada a formação de professores nesse novo quadro teórico-político de uma perspectiva multidisciplinar (e/ou interdisciplinar)?

Na primeira comunicação dessa mesa, a autora aborda três questões:

SLD 9: [...] as lacunas e falhas por parte das teorias da educação quando se trata de instrumentalizar a atuação dos professores junto às crianças das camadas populares.

A questão do fundamento linguístico de uma metodologia eficaz de alfabetização...

[...] adequação da alfabetização à especificidade da clientela. (ROCHA, 1983b, p. 66-67)

Gostariamos de explicitar a questão 2 com um outro recorte, trazendo para a análise o imaginário que já então se construía sobre a linguística, conforme vimos aqui discutindo.

SLD 10: Com base em minha prática pedagógica atual estou convencida de que o enfoque da teoria linguística contemporânea deve se constituir o principal fundamento de uma metodologia eficaz da alfabetização. Isto significa a aceitação, da minha parte, da hipótese da competência linguística inata. Significa também reconhecer o valor instrumental da linguística para a alfabetização. (ibid., p. 66 – grifos nossos)

Uma outra comunicação da Mesa Redonda 3 intitula-se “O que a linguística tem a dizer ao professor?”. Nela, a passagem do certo/errado atribuído à gramática para a adequação/inadequação apoiada pela linguística deve ser objeto de uma “psicoterapia ideológica”, reafirmando questões anteriormente evocadas e que se repetirão de modo parafrástico ao longo dos anos nas políticas públicas de língua(s), produzindo um efeito de coincidência entre língua como construção teórica e língua como dado empírico.

SLD 11: Não há curso de introdução à Linguística ou manual de Linguística que dispense um capítulo ou aula que poderíamos intitular “psicoterapia ideológica”, onde o estudante é levado a despir-se de seus preconceitos linguísticos. Mostra-se, aí, que as crenças na possibilidade de se classificarem as falas humanas em “certas” e “erradas” não têm base em critérios científicos. O estudante aprende a relativizar o certo e o errado em linguagem, compreendendo que os critérios que guiam tais avaliações têm origem nos fatos da estrutura social e não nos fatos da língua. [...] Para que a mudança ideológica acima referida venha a realizar-se, é preciso conhecer um pouco os mecanismos da variação e da mudança linguística e ter uma ideia clara de qual é a relação entre a língua falada e a língua escrita. O conhecimento adequado dos fatos linguísticos cria automaticamente a postura humana apropriada ao alfabetizador. (LEMLE, 1983b, p. 80)

E quais, segundo a autora, seriam os elementos essenciais para “uma boa formação ideológica do professor”? O “conhecimento dos mecanismos da mudança linguística”. Ela aborda, em primeiro lugar, “um conteúdo de informação pertinente para a formação afetiva dos alfabetizadores” – ideológico deslizando para afetivo – esboçando o que considera “um pouco desse repertório mínimo de conhecimentos linguísticos” (ibid., p. 81-82), aqui apresentado por nós de forma sucinta. Chama a nossa atenção o modo como o conhecimento é tratado e o modo de apropriação considerado adequado.

SLD 12: O alfabetizador precisa ter as ideias claras quanto à relação entre língua falada e língua escrita.

Ele precisa ser ajudado a não assumir a crença de que a língua escrita é o modelo da língua « certa » e a língua falada é uma deturpação ou decomposição do certo.

O alfabetizador deverá inventar meios de ajudar o aluno a fixar a forma padrão escrita, cotejando-a com a falada, mas sem expressar desprezo por esta. São duas variedades de línguas diferentes, para ocasiões diferentes. (ibid., p. 81 – grifos nossos)

Um segundo componente essencial nessa “psicoterapia ideológica” é o conhecimento das mudanças linguísticas, o que levaria o alfabetizador a compreender que os “problemas de fala”, os “maus hábitos de linguagem”, o “modelo de linguagem defeituosa trazido de casa”, “a fala regional” de nossos alfabetizando não são aleatórios, mas obedecem às “mesmas forças inconscientes” que presidem a evolução das línguas consideradas como “respeitáveis” (ibid., p. 82).

Ela trata em seguida de “informações pertinentes para a organização do trabalho mesmo da alfabetização” (grifo nosso), em que apresenta três casos que tratam da relação som/letra ou da correspondência entre o plano gráfico e o plano fonêmico. As informações anteriores não eram relevantes?

Nos anos 1990, mais de dez anos depois desses seminários, quando os debates dos anos 1980 já estavam bem consolidados na direção daquele quadro teórico mencionado em que a ideologia da comunicação comanda as direções de sentido, a noção de *interdisciplinaridade* aparece nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries” – uma política pública de educação –, indiretamente, na seção “Conteúdos de língua portuguesa e temas transversais”, a saber, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

SLD 13: Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. [...] Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos. (BRASIL, 1998, p. 40-41)

Para superar esse valor meramente instrumental do trabalho de leitura e escrita, propõe-se que sejam trabalhados certos conceitos como o de argumentação, produzindo efeitos ideológicos.

SLD 14: Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento das questões sociais etc. (ibid., p. 41)

Para finalizar

A reorganização do ensino-aprendizagem do português escolar, sob a caução do estruturalismo inscrito em uma ideologia da comunicação, a partir da segunda metade do século XX, em se tratando da *interdisciplinaridade* significou, de modo geral, junção, soma, superposição de disciplinas, dando visibilidade a uma totalidade empírica e visando à construção de uma nova representação de língua, trabalhando a contradição entre “a” língua e “as” línguas. Isto se dá pela fragmentação seja do objeto “língua”, seja do objeto “alfabetização”, que se apresentam como uma diversidade em relação a uma unidade ideal, imaginária. Vemos, assim, um desdobramento contínuo desses objetos por diferentes áreas de conhecimento (SILVA, 2015).

A *interdisciplinaridade*, nessas condições teóricas e práticas, pode ser considerada, repetimos, como uma totalidade empírica, em uma perspectiva funcionalista e pragmática, pelo apagamento da especificidade de diferentes objetos de estudo e de domínios teóricos em sua materialidade, pela negação da divisão social do trabalho de leitura em relação a cada um dos conceitos e das linguagens adotadas, e pelos diferentes processos de significação e de subjetivação que aí se constituem, homogeneizando-os. Não trabalhar o tecido histórico em que os conhecimentos e as práticas pedagógicas e linguísticas são produzidas leva a tratar a *interdisciplinaridade* como um recurso didático em uma visão integrativa sem obstáculos.

Nós observamos, ainda, ao longo deste trabalho, em um quadro teórico-político que se constrói e se dissemina desde os anos 1960, a noção de *interdisciplinaridade* ser tratada como algo passível de uma regulação funcional controlável em termos de efeitos de sentidos e de sujeito, pelo apagamento da historicidade da produção e pela difusão de conhecimentos, o que permite que a língua seja vista como um código, perdendo, assim, sua especificidade e tornando-se uma dentre outras linguagens. Nesses deslocamentos e movimentos, a linguística perde, também, sua autonomia disciplinar, integrando-se a outros campos de saber, em que as interpretações tomadas como mensagem põem questões para a psicologia, a sociologia, a antropologia. E para a própria linguística.

[...] se a Linguística é solicitada a respeito destes ou daqueles pontos exteriores a seu domínio, é porque, no próprio interior de seu domínio (em sua prática específica), ela encontra, de um certo modo, essas questões, sob a forma de questões que lhe dizem respeito (“Você não me procuraria se já não tivesse me encontrado”). (PÊCHEUX, 1988, p. 88 – grifos do autor)

Ao instrumentalizar a língua através de certas práticas, conceitos, metodologias, tecnologias e avaliações, constrói-se um discurso de evidência que regula e normaliza a língua. Essa compreensão não significa negar que houve avanços em termos de acesso à escola e mesmo de se apreender e trabalhar a língua de outro lugar em que movimentos do sujeito da prática pedagógica ocorrem e sentidos são ressignificados. Não implica também em excluir as técnicas e as tecnologias, as metodologias próprias do saber-fazer escolar, mas de observá-las em relação às demandas do Estado e da sociedade, às contradições, à exterioridade, à alteridade, a partir dos conceitos, das histórias das ideias, de propriedades específicas da linguagem marcadas na materialidade da língua.

Referências

- AUROUX, S.; WEIL, Y. **Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie**. Paris: Hachette Éducation, 1991.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 ago. 2022.
- _____. **Seminário Aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar**. Anais. Brasília: INEP, 1983a.
- _____. **Seminário Multidisciplinar de alfabetização**. Anais. Brasília: INEP, 1983b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/INEP, 1998.
- CHISS, J.-L.; PUECH, C. **Le langage et ses disciplines – XIXe – XXe siècles**. Paris, Bruxelles: Ducolot, 1999.
- FRAENKEL, B.; MBODJ, A. Introduction. Les New Literacy Studies. Jalon historique et perspectives actuelles. In: **Langage & société**, 133, Paris: Maison des sciences de l’homme, 2010, p. 7-24.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: **Ideação**, 10,1. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2008, p. 41-62.

GADET, F.; PECHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística (1981). Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GROBE, S. L'évolution des manuels épistolographiques français en tant que traités normatifs. In: BRANCA-ROSOFF, S.; FOURNIER, J-M; GRINSHPUN, Y.; REGENT-SUSINI, A. (Orgs.). **Langue commune et changements de normes**. Paris: Honoré Champion, 2011, p. 239-252.

HAROCHE, Cl.; HENRY, P; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. In: **Langage**, No. 24, 1971, p. 93-106.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Apresentação. In: **Seminário Multidisciplinar de alfabetização**. Anais. Brasília: INEP, 1983b, p. 9.

LECOURT, D. **Pour une critique de l'épistémologie**: (Bachelard, Canguilhem. Foucault). Paris: Maspero, 1978.

LEMLE, M. O que a linguística tem a dizer ao professor alfabetizador. In: **Seminário Multidisciplinar de alfabetização**. Anais. Brasília: INEP, 1983b, p. 80-85.

LÉVY-LEBLOND, J-M. **O pensar e a prática da ciência**. Trad. Maria Lúcia Panzoldo. Bauru: Edusc, 2004.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: **Série Estudos: Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba: Fiube, 1984, p. 9-26.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999.

PAGOTTO, E. G. As (re)(re)descobertas do Brasil – variação, linguística, sujeito e discurso. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, 36. Campinas: Pontes, 2015, p. 9-19.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Trad. Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. Análise automática do discurso (1969). Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990a, p. 61-161.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento (1983). Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora Pontes, 1990b.

_____. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, N. 2. Campinas: Pontes, jul./dez. 1998, p. 7-32.

- _____. A língua inatingível. Trad. Sérgio Augusto Freire de Souza. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011, p. 93-106.
- PÊCHEUX, M.; GADET, F. (1977). “Há uma via para a linguística fora do logocismo e do sociologismo?” In: **Escritos**: discurso e política, n. 3. Campinas: Nudecri/Labeurb, 1998, p. 5-16.
- PERINI, M. A. Linguística aplicada à leitura; um caso. In: **Seminário Aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar**. Anais. Brasília: INEP, 1983a, p. 37-42
- PFEIFFER, C. C.; SILVA M. V. da. Estado, Ciência, Sociedade. Por entre línguas e teorias. In: **Revista Letras**: sujeito, língua, memória, 24, 48. Santa Maria, UFSM, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/3xunmE8>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- RICARDO, S. M. B. de F. Pressupostos sócio-antropológicos. In: **Seminário Multidisciplinar de alfabetização**. Anais. Brasília: INEP, 1983a, p. 45-50.
- ROCHA, A. D. C. da. Formação do professor alfabetizador. In: **Seminário Multidisciplinar de alfabetização**. Anais. Brasília: INEP, 1983b, p. 65-68.
- SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p. 141-162.
- _____. Le mouvement et les déplacements de la disciplinarisation des savoirs linguistiques au Brésil : historicité, sujet et société contemporaine. In: **HEL - Histoire Épistémologie Langage**, 5. Paris: SHESL, 2012. Disponível em: <bit.ly/3xwgl5L>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- _____. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas, Editora da Unicamp. 2015.
- _____. Manuais escolares e saberes linguísticos. In: **BSEHL - Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística**, 11, 2017, p. 209-224. Disponível em: <http://www.sehl.es/2017.html> Acesso em: 20 ago. 2022.
- _____. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; PFEIFFER, Cláudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mônica G. (Orgs.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. v. 4. Campinas: Pontes, 2019, p. 339-358.
- _____. As políticas de línguas no Brasil contemporâneo e as “lutas ideológicas de movimento”. In: **Policromias**: Revista de Estudos do Discurso, Imagens e Som, v. 6, n. 3, set/dez, 2021a.
- _____. Políticas de línguas e o discurso lexicográfico: adequação-conversão-regeneração. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 24, n. 47. Campinas: jan./jun. 2021b, p. 364-393. Disponível em: <<http://bit.ly/40YWRUZ>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

_____. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire brésilien: le logicisme et le sociologisme. In: **Fragmentum**: especial. Santa Maria, UFSM, p. 121-139, 2018.

SILVA, M. V. da.; PFEIFFER, C. C. Pedagogização do espaço urbano. In: **RUA**. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/3xtX2dp>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOARES, M. **Comunicação em língua portuguesa** – 5ª série do 1º grau. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S.A., 1972.

EIXO II

**LÍNGUAS, LEITURA E
ENSINO**

CAPÍTULO 5

A IMPRENSA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL E A CIRCULAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE A LÍNGUA DO/NO BRASIL NO FINAL DOS ANOS DE 1950

*Caroline Mallmann Schneiders
Adrieli da Silva Müller
Camila Stasiak*

Considerações iniciais

Ao refletirmos sobre a língua em circulação em determinadas condições sócio-históricas e ideológicas, não podemos dissociar a relação existente entre língua e nação, uma vez que aquela está na base de constituição desta. É a língua, pois, que permite à nação um caráter homogêneo. Com ela, buscase a identificação de todos os falantes que constituem um determinado território, tornando-se, portanto, uma forma de regularização e de fixação de um símbolo de consciência nacional.

Com uma língua considerada nacional, acredita-se que a nação ganha singularidade, visto que será a língua que caracterizará o povo dessa nação, criando um imaginário de pertencimento a ela. Logo, a sua finalidade é o imaginário de que todos os habitantes/falantes possuam uma língua em comum, constituindo, por conseguinte, uma comunidade linguística e cultural considerada homogênea e, assim, fortalecida. Ou seja, é a partir desse caráter de fixidez, ou de unidade, que se terá uma consciência nacional.

Em vista dessa ‘consciência nacional’, considerando o contexto brasileiro, este é marcado por diferentes nacionalismos ao longo de sua história. Logo, torna-se uma prática que se repetiu em diferentes situações, tendo, na maioria das vezes, a língua como elemento central. Podemos dizer, pensando na história da língua no/do Brasil, que ela é marcada por políticas linguísticas de imposição a seus habitantes. Essa imposição linguística sempre teve por base a redução das diferentes línguas do Brasil, as quais deveriam ser substituídas pela língua portuguesa, a língua dos colonizadores; bem como a imposição de uma norma-padrão, tida como norma culta. Assim, desde o início da história da língua do Brasil, havia políticas linguísticas visando à homogeneização da língua utilizada, mas desde que essa fosse reconhecida como legítima, como era o caso da língua portuguesa, podendo,

então, através dela, caracterizar e construir um Estado sólido, unitário e centralizado.

No caso do Brasil, ao longo de sua história, podemos dizer que a homogeneização da língua tornou-se uma questão de dominação e de poder, ou seja, uma questão política. Conforme Orlandi (2005), um dos períodos mais expressivos relacionado à imposição linguística foi o regime de Getúlio Vargas (1937/1945), denominado de Estado Novo. Esse período caracterizou-se por uma forte política linguística voltada ao nacionalismo, visando ao controle e à censura, principalmente, da língua falada em todo o território brasileiro.

Tendo em vista essa relação entre língua e nação, buscamos analisar, filiando-nos à História das Ideias Linguísticas em articulação com a Análise de Discurso franco-brasileira, a representação de língua a ser ensinada e em circulação veiculada na imprensa em um contexto marcado pela imigração alemã. Para tanto, mobilizamos, como objeto analítico, um jornal local, *O Cerro Largo*¹, que circulou no município de Cerro Largo, situado nas Missões do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1957 e 1974. A partir desse jornal, delimitamos, como corpus de análise, a seção intitulada “Hora pedagógica”, publicada sobretudo no ano de 1958², a qual é caracterizada por se constituir de dicas gramaticais criadas por professores, os quais buscam, através de planos de aula, propor correções a determinadas “irregularidades” que são cometidas pelos alunos em sala de aula.

Buscamos, portanto, compreender os efeitos de sentido a respeito da língua do/no Brasil, inscritos no discurso metalinguístico em circulação no referido jornal, explicitando a determinação histórica e ideológica do discurso *da* e *sobre* a língua que circula e materializa-se nesse meio de comunicação no final dos anos de 1950. Para nós, o jornal, enquanto imprensa, funciona como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) (ALTHUSSER, 1980) e contribui para a cristalização de sentidos em torno de determinada representação da língua, fazendo circular, sobretudo, a língua calcada em discursos oficiais, dentro de relações de poder estabelecidas. Assim, partimos do pressuposto que a região missioneira foi (de)marcada por uma imposição linguística, a qual estava vinculada ao idioma nacional, a saber, a língua portuguesa, produzindo um apagamento das outras línguas que constituíam o espaço de enunciação brasileiro, bem como o silenciamento de certos dizeres, afetando a memória discursiva das línguas de imigração.

¹ Estudo sobre o jornal *O Cerro Largo* foi realizado em pesquisas desenvolvidas por Heinzmann (2020, 2022).

² A referida seção circulou nas publicações do ANO 2 (N. 53-N. 129) – 13 de julho de 1958 a 27 de dezembro de 1959. A partir de dezembro de 1958, verificamos também a circulação do que seria à época entendido como dicionário, com as seções *Dicionário* e *Dicionário Moderno*, objeto de outra reflexão.

Essa reflexão contribui para compreendermos os efeitos da história e da memória na representação da língua ensinada e considerada oficial em um período determinado pelo pós-guerra e marcado pelo autoritarismo, com o início da ditadura militar. Ou seja, explicitamos os efeitos do ideológico e do político que determinam o que poderia e deveria ser dito a respeito da língua.

Língua, história e memória: algumas considerações

Quando refletimos sobre a relação língua/nação, não podemos deixar de rememorar a discussão proposta por Mariani (2004), em seu livro *Colonização Linguística*, um livro que não só conta uma versão sobre a história do Brasil, mas que discute e compreende teoricamente sobre a relação entre língua e nação e como estas estão intimamente relacionadas, mostrando-nos como o destino de uma língua afeta a constituição de uma nação.

A autora mostra-nos como as questões linguísticas do Brasil, historicamente, são determinadas por intervenções políticas e ideológicas, contribuindo para a construção de um imaginário de língua brasileira vinculado à construção da identidade nacional. Ao falarmos sobre a língua portuguesa do e no Brasil, partimos sempre de um efeito de homogeneidade da língua; porém, toda língua é constituída por uma memória e nenhuma memória, como pontua Mariani (2004), é homogênea.

Enquanto estudiosos da História das Ideias Linguísticas, sabemos que a memória da língua do e no Brasil vincula-se ao modo como a língua portuguesa historicizou-se em nosso território, carregando igualmente uma memória europeia. É nesse sentido que Orlandi ressalta o jogo existente entre a questão da homogeneidade *versus* a heterogeneidade da língua portuguesa do/no Brasil, entendendo que a heterogeneidade linguística

joga em ‘nossa’ língua um fundo falso, em que o ‘mesmo’ abriga no entanto um ‘outro’, um ‘diferente’ histórico que o constitui ainda na aparência do ‘mesmo’: o português-brasileiro e o português de Portugal se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são. (ORLANDI, 2002, p. 23)

Assim, a língua portuguesa liga-se a duas histórias distintas, a do Brasil e a de Portugal. No entanto, essas histórias confundem-se, como se fossem uma única história, por isso, considera-se que “falamos a ‘mesma’ língua, mas falamos diferente” (ibid., loc. cit.). A partir disso, podemos atentar ao fato de como a memória heterogênea sobre a língua, a qual está ligada ao território, a condições de produção específicas, é apagada em detrimento da homogeneidade linguística, que tem como base o ‘efeito da história da colonização’.

Mariani destaca que “os efeitos ideológicos da colonização materializam-se em consonância com um processo de colonização lingüística, que supõe a imposição de idéias lingüísticas vigentes na metrópole e um imaginário colonizador enlaçando língua e nação em um projeto único.” (MARIANI, 2004, p. 25). Para Mariani,

A colonização lingüística é da ordem de um acontecimento, produz modificações em sistemas lingüísticos que vinham se constituindo em separado, ou ainda, provoca reorganizações no funcionamento lingüístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados. Colonização lingüística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários lingüísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s). (ibid., loc. cit.)

Não realizaremos aqui uma retomada exaustiva do que Mariani propõe, interessa-nos retomar, em especial, o conceito de colonização lingüística, destacando como o político intervém na relação estabelecida entre língua e nação e como esta relação, por sua vez, é determinada por políticas lingüísticas. Nas palavras de Mariani, “A política lingüística dá visibilidade a já pressuposta hierarquização lingüística e, como decorrência dessa organização hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem tem de ser silenciado” (ibid., p. 31). Porém, a autora enfatiza que, mesmo havendo imposições de ordem política e ideológica, não há ‘ritual sem falhas’, uma vez que não é possível uma estabilização dos sentidos e uma homogeneidade plena da língua.

Entendemos que falar da língua portuguesa no e do Brasil é, pois, transitar entre a unidade e a diversidade da língua, entre uma língua imaginária e uma língua fluida. Há esse ‘jogo’ existente no discurso sobre a língua do/no Brasil, visto que se procura, através de sua unidade, apagar as divisões sociais do território brasileiro, ancorando-se, principalmente, na memória sobre a colonização/dominação lingüística, nos sentidos em torno da língua portuguesa, para dar uma identidade à língua do Brasil. Assim sendo, busca-se, numa língua reconhecida com caráter institucional ou, como destaca Orlandi (1996), com “uma memória já estabelecida dos sentidos” (p.11) sobre a língua, que é o português de Portugal, um aporte para caracterizar a nação brasileira como um Estado homogêneo, unitário, dando, com isso, sentido à língua do Brasil.

Sobre isso Orlandi ressalta que

o que está em questão, não é somente a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua enquanto

signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação. E é nesse sentido que será percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em Portugal. (ORLANDI, 2001, p. 24)

É, então, com vistas a esse “signo de nacionalidade”, necessário desconsiderar, até certo ponto, as diferenças, pois a língua nacional deve ser comum a todos os falantes que pertencem à determinada nação. Assim, desconsidera-se a heterogeneidade constitutiva da língua, que se liga, por sua vez, à história do povo que constitui o território brasileiro e aos falantes. De acordo com o que Lília Moritz Schwarcz (2008) traz a respeito das considerações de Anderson, “a nação constrói tempos vazios e homogêneos, e amnésias coletivas fazem parte desse jogo político” (p. 17), visto que os

discursos da nacionalidade são caracterizados pela noção de simultaneidade, que inaugura uma idéia de tempo vazio e homogêneo. Abolem-se divisões cronológicas claras, e em seu lugar se estabelecem regimes de temporalidade que jogam para a esfera do mito o passado e os momentos de fundação. (ibid., p.12)

A nação, para Anderson, irá ser definida como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.” (ibid., p. 32). A nação é entendida como uma comunidade imaginada, uma vez que, “independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal” (ibid., p. 34).

Podemos dizer que essa “camaradagem horizontal” é pensada no sentido de que a nação é onde se pode abarcar todas as camadas sociais, formando, assim, uma sociedade única e homogênea. O que Anderson procura trazer, ao falar em comunidades imaginadas, é que a construção desse imaginário está, muito fortemente, relacionada à unidade cultural. No entanto, sabemos que, além disso, o político está atravessado, constituindo todo discurso nacionalista, bem como a(s) língua(s) nacional(is).

A respeito disso, Pêcheux e Gadet, no texto *A formação das línguas nacionais*, do livro *A língua Inatingível*, destacam que

a questão da língua, é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente. (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 37)

Busca-se, assim, o imaginário de que todos os habitantes/falantes possuam uma língua em comum, constituindo, por conseguinte, uma

comunidade linguística e cultural considerada homogênea e, portanto, fortalecida. Ou seja, por meio desse caráter de fixidez, ou de unidade, que se terá uma consciência nacional, sendo que esse nacionalismo, nas palavras de Anderson, “não é o despertar das nações para a autoconsciência”, visto que “ele *inventa* nações onde elas não existem” (ANDERSON, 2008, p. 32).

O nacionalismo, para Anderson, “surgiu primeiro no Novo Mundo, e não no Velho Mundo” (ibid., p. 261), assim, podemos considerar o Brasil, enquanto país colonizado, ou seja, enquanto um país que se relaciona ao que é denominado de Novo Mundo, um bom observatório para essas questões referentes tanto à língua, quanto ao nacionalismo. Essa postura nacionalista aponta ao que Anderson destaca referente às línguas oficiais, as quais são heranças do nacionalismo oficial imperialista, sendo, por isso,

que, nas políticas de ‘construção da nação’ dos novos estados, vemos com tanta freqüência um autêntico entusiasmo nacionalista popular ao lado de uma instilação sistemática, e até maquiavélica, da ideologia nacionalista através dos meios e comunicação de massa, do sistema educacional, das regulamentações administrativas, e assim por diante (ibid., p. 164).

Como observamos, não podemos desvincular língua e nação; quando falamos de uma, automaticamente a outra se impõe. Refletir sobre conceitos, como língua, nação, nacionalismo, políticas linguísticas, nunca se esgota na medida em que os sentidos sempre reverberam a história e a memória da colonização do Brasil.

Da relação entre língua e sujeito: efeitos do político

Considerando nossa filiação teórica, entendemos que o discurso constitui-se como “efeitos de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 63) e é determinado pelo real da língua e pela história, sendo que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. O sujeito é, pois, entendido, segundo Pêcheux (2009), como interpelado pela ideologia, bem como pelo simbólico, resultando, assim, em uma forma-sujeito, que é histórica, determinada por fatores sociais, institucionais e pelo Estado. Assim, todo discurso é determinado pela ideologia e está ancorado em outros, que o sustentam, colocando em funcionamento uma memória discursiva.

Desse modo, ao tomarmos o discurso, em nosso caso, o jornal, enquanto objeto de análise, partimos de sua relação com a língua, a história e a ideologia para produção de sentidos. Nessa reflexão, entendemos o jornal como um discurso jornalístico, o qual, segundo Mariani (1996), tem por característica atuar tanto na institucionalização social de sentidos, quanto na constituição do imaginário social, além cristalizar uma memória do passado

e uma memória de futuro. Para a autora, o discurso jornalístico tem por propriedade sua submissão ao jogo das relações de poder vigentes, sua adequação ao imaginário ocidental de liberdade e bons costumes, e o efeito de literalidade decorrente da ilusão da informatividade.

Além disso, a partir do que Althusser (1980) propõe, consideramos que o jornal, enquanto imprensa, funciona como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), o qual, em seu funcionamento, irá institucionalizar sentidos de acordo com a posição ou ideologia dominante; ou seja, de acordo com nosso interesse de pesquisa, irá fazer circular a língua oficial e estabelecida, a saber, a língua portuguesa. Ao mobilizarmos o discurso jornalístico, Mariani (1996) destaca-nos que uma reflexão de caráter discursivo necessita considerar aquilo que (não) se diz e o modo como se diz na imprensa como inseparáveis das notícias produzidas em uma época específica, mas, sobretudo, inseparável, principalmente, da história que a constitui.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de nossas reflexões, observamos os efeitos da regulamentação do Estado materializados no/pelo discurso, entendendo, assim, que a imprensa, por meio do jornal, funciona como um AIE, que faz circular determinados dizeres e silencia outros, segundo relações de poder. É importante destacar que, no jornal em questão, há a ausência da língua alemã na sua forma escrita, mesmo que sua circulação ocorra em uma cidade (Cerro Largo/RS) cuja comunidade é de origem germânica. A língua em circulação nesse meio impresso é a língua portuguesa e isso deve-se ao fato, além do efeito das políticas de interdição, de o jornal constituir-se como um AIE, fazendo circular a língua nacional/oficial e estabelecida em território nacional.

Assim, partimos do pressuposto de que a região missioneira foi (de)marcada por políticas linguísticas de imposição, as quais estavam vinculadas ao idioma nacional, a saber, a língua portuguesa, produzindo um apagamento das outras línguas que constituíam o espaço de enunciação brasileiro, bem como o silenciamento de certos dizeres, afetando a memória discursiva das línguas de imigração. Logo, essas questões nos permitem compreender os efeitos da história e da memória na representação da língua ensinada e considerada oficial em um período determinado pelo pós-guerra e marcado pelo autoritarismo, com o início da ditadura militar. Trata-se, portanto, de explicitar os efeitos do ideológico e do político que determinam o que poderia e deveria ser dito a respeito da língua em determinado espaço de enunciação.

No Brasil, as políticas de língua, bem como as regulamentações das memórias discursivas sobre as línguas, por parte do Estado, em especial, no que se refere à língua de imigração alemã, devem ser observadas pelo analista em relação ao espaço de enunciação. Esse espaço, conforme Guimarães (2003), é o que distribui determinada língua aos seus falantes, sendo que tal

distribuição é feita de maneira desigual, pois as línguas são atribuídas a seus falantes em função do espaço de enunciação, segundo regulamentações específicas, que representam as línguas dominantes em circulação, como é o caso da língua oficial do território. Trata-se, portanto, de observar o funcionamento do político nas relações entre línguas, ou seja, o político faz parte do funcionamento da língua em relação aos seus falantes.

O jornal e o discurso da e sobre a língua: alguns gestos de interpretação

O discurso jornalístico, por ser de caráter informativo, desempenha papel fundamental na divulgação de notícias e, como resultado, exerce influência de diversas maneiras sobre a população que se utiliza dessas informações. A criação da imprensa, no ano de 1808, fora um marco essencial, pois o papel desta instituição passa a ser fundamental nos âmbitos culturais e intelectuais até os dias de hoje (ORLANDI, 2001).

Segundo o viés da Análise de Discurso, deve-se sempre considerar a opacidade da linguagem, lugar em que se pode identificar, segundo Orlandi, “a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique” (id., 2005, p. 21). Na AD, o indivíduo é interpelado pela ideologia e, assim, assujeitado em sujeito, materializando seu discurso a partir da memória discursiva (interdiscurso) e de sua inscrição em determinada formação discursiva (FD), a qual determina o que pode, ou não, ser dito, conforme sua formação ideológica. É através da disposição desses saberes que o sujeito significa nas diferentes situações discursivas, apesar de nestas situações ter uma ilusória apropriação do que diz, na verdade, não possui controle de seus dizeres, pois o seu processo discursivo é inconsciente e ideológico (ibid., loc. cit.).

É a partir dessa perspectiva que entendemos o sujeito discursivo inscrito no jornal em análise, sujeito que é histórico e interpelado pela ideologia dominante do Estado através da posição que assume em determinada formação discursiva, deixando representado os interesses ideológicos do Estado. Esses interesses, no determinado período, condiziam com a tentativa de fazer circular as regras da língua como maneira de provocar o sentimento de nacionalidade e homogeneidade linguística.

Nessa abordagem discursiva, pretendemos analisar a relação do discurso jornalístico com a historicidade, buscando compreender como a ideologia se materializa no determinado discurso. Assim, mobilizamos o jornal *O Cerro Largo*, que teve circulação na cidade de Cerro Largo entre os anos de 1957 a 1974, delimitando como corpus a seção “Hora pedagógica”, publicada nas edições do ANO 2, em 1958, a qual se constitui de dicas

gramaticais sobre a língua, em um período de imigrações e busca pela afirmação da homogeneidade linguística.

Partimos do pressuposto de que o discurso jornalístico não é neutro, mas, sim, um discurso ideológico *sobre/da* língua que vai institucionalizar alguns saberes de acordo com a exterioridade social. A seção “Hora pedagógica”, para nós, é entendida como um discurso metalinguístico, visto seu objetivo ser a produção de discursos *sobre/da* língua portuguesa no período de sua publicação, haja vista que, ao mesmo tempo em que são mobilizados novos saberes, utiliza-se da língua como discurso origem. Desse mesmo modo, compreendendo o discurso jornalístico pelo viés da AD, entendemos esse discurso como uma memória materializada a partir da exterioridade, contando com possíveis deslizamentos. Nesse sentido, o interdiscurso é o que permite relacionar os dizeres a essa memória discursiva, a qual irá traçar entendimentos acerca da historicidade presente no determinado discurso.

Ao lançar gestos de interpretação sobre o corpus em análise, surgiram questionamentos, como: Por que se utiliza o jornal como uma maneira de veicular regras sobre a língua? Uma possível explicação seria o fato de o jornal ter uma circulação maior e mais rápida entre as pessoas, quando comparado ao acesso a dicionários e a gramáticas na época. Sobre esse aspecto, o discurso metalinguístico em circulação no jornal não é neutro e impacta fortemente as pessoas, ao considerarmos que o jornal era uma referência informativa à sociedade, como se pode vislumbrar através de Mariani,

Trata-se, como já tive a ocasião de dizer em outros momentos, de uma prática discursiva que atua na construção e reprodução de sentidos, prática essa realizada a partir de um efeito ilusório da função do jornal como responsável apenas por uma transmissão objetiva de informações. (MARIANI, 2006, p.33)

Nesse viés, percebemos que o jornal *O Cerro Largo*, especificamente na seção “Hora pedagógica”, serve como um aparato de sustentação da língua imaginária, reforçando assim uma política linguística de honra à língua nacional em seu regramento. Coloca em circulação o que consideramos como a língua imaginária, ao materializar as regras da língua. Para Orlandi, a “língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações” e está em contraposição à língua fluida, “que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas” (ORLANDI, 2002, p. 22). Partindo de tais concepções, identifica-se como língua imaginária aquela idealizada por normas e coerções, já a língua fluida distancia-se de regulações, é a língua em funcionamento.

Considerando tais questões, a partir desse momento, destacamos alguns recortes das seções publicadas no ano de 1958 da “Hora pedagógica”, criada

com o intuito de corrigir os erros gramaticais das crianças e acompanhá-los, demonstrando, na seção do jornal, o passo a passo desse processo e, por fim, os resultados obtidos. Primeiramente, constatou-se que, para cada seção, há um professor responsável por publicar e criar o material. Geralmente, são materiais destinados aos públicos infantis, de 1º a 5º anos do ensino fundamental, todos os planos são revisados e aprovados pelo orientador e, dentre os temas, há sempre um foco especial à gramática normativa, em especial, à escrita, visando à correção de erros que destoam da norma culta vigente.

Observemos a primeira publicação, na qual consta:

RD1: Com o presente número iniciaremos a publicação da Hora Pedagógica. Trata-se de um trabalho dos *esforçados professores* da Escola Rural da Linha São Salvador. Sendo um trabalho de real interesse não só para a numerosa classe dos professores primários do nosso Município, como também à todos que tem filhos a educar, não temos dúvida em *recomendá-lo à todos de modo especial ao nobre Professorado* do nosso Município. A Direção. (Edição de 13 de julho de 1958 – íntegra no Anexo 1 – negritos nossos).

A primeira publicação da seção “Hora pedagógica” ocorreu no dia 13 de julho de 1958, no jornal *O Cerro Largo*, número 53. Nessa primeira seção, há a contextualização sobre o que constituirá o material a seguir, assim como também é apresentado o contexto de produção, realizado por professores da escola rural da Linha São Salvador. O assunto em questão é o estudo administrativo e pedagógico dessa coluna, também, antecipa-se o assunto que será tratado na próxima publicação.

Entendemos que essa publicação foi pioneira, e, para tanto, torna indubitável o objetivo de tal coluna: corrigir erros gramaticais. Primeiramente, na apresentação, o professor responsável pela direção da seção, Danilo Santo Polesso, recomenda as publicações ao “nobre Professorado” e “à todos que tem filhos a educar” (sic), destacando que se trata de um “trabalho dos esforçados professores”. Nessa contextualização, observamos a adjetivação em torno de professor: *esforçados* e *nobre*, destacando a relevância social da profissão à época.

Nessa primeira seção, verificamos que são traçados os objetivos, o público-alvo e a estrutura com que virão a se desenvolver as próximas seções. É importante considerar nesse caso que, ao falarmos dos anos de 1950 no Brasil, tratou-se de um período bastante fecundo referente aos estudos sobre a língua portuguesa e a gramatização (ORLANDI, 2001; 2002), além de ser um período antecedido por um nacionalismo exacerbado e por políticas linguísticas de imposição. Assim, a publicação da seção “Hora pedagógica”, em um jornal local, que circula em uma região sobretudo de imigração alemã,

faz ressoar os sentidos em torno da língua nacional/oficial do Brasil, pois é esta que deve circular, ser ensinada e falada.

Essa questão pode ser compreendida com a indicação do assunto a ser debatido nas próximas seções, bem como através do que observamos na edição seguinte da seção:

RD2: “5. - Será desenvolvido com desvêlo êste extenso e complicado assunto: *escrita e pronúncia exata das consoantes: » b-p-d-t-e-j-ch «.*” (Edição de 13 de julho de 1958 – íntegra no Anexo 1 – itálicos nossos).

RD3: “Objetivos: Geral: Gramática (ortografia).

Especial: Estudo sobre o emprego correto das consoantes: (b-p-d-t-j-ch).

Desenvolvimento: Sendo o principal *objetivo do ensino de gramática na escola primária verificar os erros de linguagem* cometidos frequentemente em *palavras mais usadas na localidade em que se encontra a escola*, é necessário que todos os assuntos dessa matéria a serem cultivados sejam os que permitem a *correção dêstes erros*, objetivo que pretendemos alcançar pelos estudos desta «Hora pedagógica».

As principais *causas dos erros de ortografia* são as *faltas de atenção*, a *imperfeição da audição* como também a *da visão* e outra causa consiste nas associações falsas [...]” (Edição de 27 de julho de 1958 – íntegra no Anexo 2 – itálicos nossos).

RD4: “c) Conclusões: Em face das diferentes causa dêstes *erros de ortografia* é necessário que apliquemos processos que visem *eliminar o errado* emprego das consoantes em questão. Para tal convém anotar os seguintes cuidados: 1 – Aplicar na fixação da grafia de palavras que contém as consoantes em estudos, o método visual-auditivo, visto que so o auditivo é difícil à criança, por causa dos sons diversos, mas quando a criança vê as *palavras escritas*, não terá mais dúvidas quanto à letra a que cada som corresponde. [...] 6 – É preciso *perseguir êstes erros* por uma correção sistemática e pertinaz; pois *o erro quando perseguido*, anula se e desaparece.” (Edição de 27 de julho de 1958 – íntegra no Anexo 2 – itálicos nossos).

Compreendemos que há a circulação de um discurso que visa manter a homogeneidade linguística, fato que impõe barreiras à circulação de outras línguas e suas variedades. Nesse caso, concomitante à questão oportuna que o período dos anos 1950 impunha, ao considerarmos o jornal como um aparelho ideológico, funcionando pela ideologia dominante do Estado, observamos que esse vem a somar nas maneiras de se obter o controle da língua que circulava na sociedade. Segundo Guimarães:

Uma atividade muito comum na história do controle sobre a língua no Brasil são as colunas de “especialistas” na imprensa. Nesta época encontramos a produção de Cândido de Figueiredo, filólogo português, que mantinha uma coluna intitulada “o que se não deve dizer” no *Jornal do Comércio*. (GUIMARÃES, 2004, p. 30)

Essa tentativa de homogeneizar a língua, a partir da gramática e da correção, pode ser compreendida ao mobilizarmos os recortes acima (RD3 e RD4), nos quais se enfatiza o estudo da gramática, marcada especificamente pelo emprego correto das consoantes (b, p, d, j, ch). No RD3, comparece uma tentativa de justificar as causas dos erros, considerando que a maioria dos erros ortográficos ocorrem pela falta de atenção, pela audição imperfeita ou pela visão. Diante disso, discute-se o modo como o professor pode corrigir esses erros.

Nessa seção, com os recortes RD3 e RD4, podemos observar a ênfase nos “erros”, partindo do princípio de que há uma forma/ortografia correta da língua, a língua da gramática. Um ponto interessante de se observar é o fato de se destacar que esses erros são “cometidos frequentemente em palavras mais usadas na localidade em que se encontra a escola”, ou seja, não são erros neutros, por assim dizer, trata da língua em funcionamento, da língua em circulação em um contexto marcado pela imigração alemã, a qual afeta e/ou influencia a relação que o sujeito vai manter com a língua da escola, logo, a língua do Estado. Ainda, a seleção lexical com o uso de expressões como: ‘perseguir’ e ‘eliminar’, considerando o contexto de produção da época, produz efeitos de sentido que extrapolam o nível da língua, fazendo reverberar determinada memória que afeta a constituição dos sujeitos e das línguas de imigração.

Assim, consideramos que os efeitos de sentido produzidos a partir da ênfase no emprego correto das referidas consoantes (b – p – d – t – j – ch) remetem a pensarmos a região de Cerro Largo, a qual fora demarcada principalmente por processos imigratórios alemães, sendo afetada por políticas de imposição linguística. Ressoa, portanto, o cenário de imposição linguística que as línguas de imigração sofreram pelo Estado, a partir de políticas linguísticas, silenciando as línguas não oficiais e fazendo germinar um nacionalismo que circulava a favor da homogeneidade e circulação exclusiva da língua portuguesa (MARIANI, 2004).

Outro aspecto que devemos atentar, ao analisarmos a representação de língua a ser ensinada e em circulação em um contexto marcado pela imigração alemã, é o fato de os descendentes alemães possuírem dificuldades em diferenciar e pronunciar as consoantes listadas na presente seção, fato que é explicado por Schneider (2007) como uma interferência fônica. É nesse sentido que comparece como justificativa a possibilidade de ocorrência desses erros a “uma imperfeição da audição”, visto que a relação dos sujeitos com as línguas não ocorre da mesma maneira quando tratamos do espaço de enunciação brasileiro (GUIMARÃES, 2003).

Nessa busca de eliminar o errado, reivindica-se o papel da língua escrita: “mas quando a criança vê as *palavras escritas*, não terá mais dúvidas quanto à letra a que cada som corresponde”. A escrita, como sabemos a partir de

Auroux, é considerada a primeira revolução tecnolinguística, e seu aparecimento “é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior” (AUROUX, 2009, p. 23). A escrita fixa a linguagem, traz, portanto, uma representação da língua e, no caso em questão, a representação a ser considerada é a da língua portuguesa, mais especificamente, a língua da gramática da língua portuguesa.

Na edição seguinte da “Hora pedagógica”, em 03 de agosto de 1958 (Ano 2, N. 56), como conclusão para as questões da seção anterior, conforme os recortes 3 e 4, temos o seguinte:

RD5: “b) Desenvolvimento: Diante do estudo realizado sôbre as causas dos erros no uso das letras em questão *comprovadas pelas provas de Ditado* realizadas pelos professores em suas respectivas classes, deveremos agora aplicar os métodos eficazes para *corrigir os erros* sobre as letras estudadas. [...]

Conclusões:

1.– *Fazer ditados* de palavras iniciadas com as consoantes em objetivo, conforme parecer do Diretor.

2.– *Vigiar* nos alunos a pronúncia destas consoantes (em palavras que a contem) para que a criança adquira o gosto da boa pronúncia. [...]” (Edição de 03 de agosto de 1958 – íntegra no Anexo 3 – itálicos nossos).

A ênfase nos erros é, pois, recorrente e indica uma prática pedagógica da época. Gladstone Chaves de Melo, em 1949, já pontuava acerca dos “vícios do nosso ensino gramatical”, o qual tinha como centralidade o erro: “O estudo da língua continuou a ser formalístico, só atento ao lado negativo, marcado pela obsessão do erro, que cumpria escrupulosa e incansavelmente desvendar e espancar” (MELO, 1975 [1949], p. 288). O autor ainda destaca que escrever bem não significa escrever sem erros, concepção que seria pobre. Para ele,

o ensino da língua deve consistir em *apurar o sentimento da linguagem*. Mostrar o que está certo, chamar a atenção para o que está bem, pedir olhos para as belezas e finuras da expressão, fazer sentir as tonalidades semânticas, fazer apreciar a justeza, a propriedade das diversas construções, seja no domínio da palavra estética, seja no domínio da palavra lógica. (ibid., p. 294)

Ainda sobre os erros, podemos retomar a discussão proposta por Mattoso Câmara, em: *Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*, publicado em 1957, no qual analisa o “‘Exame de Admissão’ para ingresso no ensino de segundo grau, ou ‘ginásial’, das crianças que completaram o ensino de primeiro grau ou primário. Consiste, quanto à língua materna, de um ditado e da descrição de uma gravura além

de questões de ordem gramatical simples” (CÂMARA JR., 2004 [1957], p. 87). Nessa reflexão, Mattoso Câmara pontua, considerando os aspectos gramaticais, os diferentes erros que aparecem no exame, os quais, para ele, constituem-se como “tendências coletivas da língua coloquial no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro” (ibid., p. 95).

O ditado configura-se, portanto, como uma prática da época, por meio da qual não só se observam os erros cometidos, mas também que possibilita a fixação da escrita correta da língua. É nesse sentido que compreendemos a utilização dessa prática na “Hora pedagógica”, a qual é reforçada nas edições seguintes – 10 de agosto de 1958 (Ano 2, N. 57) e 24 de agosto de 1958 (Ano 2, N. 59):

RD6: a) – Objetivo: Ditado nas diversas classes dêste estabelecimento de ensino.

b) Desenvolvimento:

Em face da Ficha-Estudo e Ficha-Plano que nos apresentaram os diversos aspectos do Ditado em nossas escolas e, considerando que *o estudo sobre o Ditado em suas três formas é de máxima importância*, cumpre que agora por meio de Conclusões acertadas ponhamos em prática em nossas aulas os resultados obtidos através do presente estudo. (Edição de 24 de agosto de 1958 - íntegra no Anexo 4 – itálicos nossos).

Observemos, também, a concepção de linguagem que comparece na “Hora Pedagógica”:

RD7: “[...] Desenvolvimento: II – Sendo uma das finalidades de escola rural, promover a integração social das crianças, tendo sempre em vista, é claro, a formação integral da personalidade de cada uma destas crianças, devemos promover meios e diretrizes adequadas para chegarmos a este fim. Ora, o indivíduo que não consegue *expressar com clareza o seu pensamento*, quer oralmente, quer por escrito será, certamente um *desajustado social*.” (Edição de 26 de outubro de 1958 - íntegra no Anexo 5 – itálicos nossos).

RD8: “[...] Portanto, ensinar a composição consiste em prover o enriquecimento do pensamento das crianças. Para desenvolver o pensamento é necessário, por sua vez um alargamento de experiências. sabendo que *a linguagem é o reflexo do pensamento*, logo deduzimos que todos os meios empregados para desenvolver o pensamento da criança servir-lhe-ão igualmente para desenvolver-lhe a linguagem.

Outro ponto a considera é: que somente depois que a linguagem estiver bem definida na forma oral aparecerá como por encanto na linguagem escrita.” (Edição de 02 de novembro de 1958 - íntegra no Anexo 6 – itálicos nossos).

Ao conceber a linguagem como reflexo do pensamento, compreendemos que há uma filiação de sentidos com um viés racionalista, o

qual é preconizado desde os tempos antigos, na Grécia, a partir das gramáticas. Esse viés racionalista e cognitivista acerca da linguagem é retomado nos anos de 1950 com os estudos de Chomsky. Considerando nosso objeto de análise, cuja centralidade é a gramática, a pronúncia e a escrita corretas da língua, mais em específico, da língua portuguesa, compreendemos que tal definição de linguagem vincula-se ao *l'air du temps*, como pontua Sériot (1999). Mesmo se tratando de um jornal de interior, observamos que há uma filiação de sentidos que embasa o ensino da língua e suas práticas pedagógicas.

Para finalizar, atentemos ao modo ideal de língua e de sujeito veiculado: “o indivíduo que não consegue *exprimir com clareza o seu pensamento*, quer oralmente, quer por escrito será, certamente um *desajustado social*”. Ou seja, a língua, por ser a expressão do pensamento, deve ser clara, sem equívocos, tratando-se, portanto, de uma língua ideal, a língua da gramática, sendo dever do sujeito dominá-la para poder integrar-se à sociedade. A língua, nesse aspecto, constitui-se como um elemento social importante, que, todavia, preconiza a homogeneidade linguística: o que está fora da língua, da língua considerada ideal, está fora da sociedade – “desajustado social”. Novamente, aparecem sentidos que vinculam o erro, no nível da língua, ao que é da ordem do patológico, como vimos no RD3 ao relacionar o erro à “audição imperfeita”, questões que não são neutras quando tratamos do ensino da língua em um contexto de imigração.

As reflexões acima instigaram-nos a alguns questionamentos, como: Por que criar uma seção metalinguística no jornal no referido ano? Quais são os impactos de tal publicação? Quais efeitos estão inscritos em tais discursos? Percebemos que há a necessidade de fazer circular esses saberes como maneira de sustentar uma língua imaginária, tal como concebe Orlandi (2002), e de, conseqüentemente, apagar quaisquer sentidos produzidos pela língua do imigrante alemão.

Portanto, o objeto analisado está vinculado a uma das diversas tentativas de silenciamento e apagamento das marcas da língua do outro. Reforçam, assim, um imaginário linguístico de homogeneidade em um contexto em que se desconsidera a língua fluida em movimento. Apesar de se tratar de um período fecundo em produção de gramáticas da língua portuguesa, há o interesse em popularizar esse saber gramatical a partir do jornal, sendo uma maneira de tornar o conhecimento acessível e atingir diversas camadas da população.

Compreendemos que o jornal *O Cerro Largo*, ao fazer circular a seção da “Hora Pedagógica”, coloca em funcionamento um saber gramatical sobre a língua em um espaço bastante popular, que é o jornal. Nesse sentido, determinado pelo contexto sócio-histórico da época e funcionando pela ideologia, serve como um aparato regulador de sustentação da língua

imaginária, que, nesse caso, é a língua nacional e que, conseqüentemente, desencadeia um apagamento das demais línguas que ali circulavam.

Considerações finais

Dessa maneira, entendemos que o jornal em questão, veiculando a ideologia dominante do Estado, trabalha conjuntamente na tentativa de fixar um imaginário de língua, onde se estabelecem as regras e condutas do bem falar como princípio para a inserção na sociedade. Desse modo, acaba por se exigir a parte que nem todos alcançam da língua portuguesa, desvinculando e excluindo qualquer outra língua e variantes da língua portuguesa.

O jornal torna-se um aparato histórico, ideológico e político, colocando em funcionamento, em especial, os interesses da ideologia dominante do Estado. Esses interesses, no determinado período, condizem com a tentativa de fazer circular as regras da língua como maneira de provocar o sentimento de nacionalidade e homogeneidade linguística, visto que se buscava um apagamento das demais línguas que eram faladas nesse território, efeitos do pós-Segunda Guerra Mundial. Entendemos que, conseqüentemente, falar em língua nacional, é refletir sobre a herança cultural que se materializa na língua, considerando toda a memória da colonização linguística que constitui a língua do e no Brasil.

Dessa forma, compreendemos que o jornal *O Cerro Largo*, por meio da seção “Hora pedagógica”, serviu como um aparato de sustentação de uma língua imaginária, vinculada à língua nacional e oficial do Brasil, na medida em que contribuiu para o apagamento e/ou silenciamento das demais línguas que circulavam nesse contexto a partir da materialização das regras da língua portuguesa. Para finalizar, retomamos um questionamento de Pfeiffer: “Qual é a língua que falamos, de que modo a falamos, de que modo a escrevemos, quem fala esta língua e quem se apaga nas outras línguas que não são descritas?” (PFEIFFER, 2001, p. 167). Logo, esse questionamento dialoga com a proposta da presente reflexão, que se debruça sobre o modo como a língua e seu ensino tornam-se lugares de embates, do funcionamento do ideológico e do político.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª. ed. Tradução de Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2ª. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- CÂMARA JR., J. M. Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro [1957]. In: UCHÔA, C. E. F. (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- GUIMARÃES, E. Enunciação e Política de Línguas no Brasil. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 27, p.47-52, 2003.
- _____. **História da Semântica: Sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- HEINZMANN, Y. S. **Discurso sobre a Pátria em O Cerro Largo durante a ditadura militar brasileira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.
- _____. **Jornal "O Cerro Largo": efeitos de sentido na/da/sobre a ditadura militar**. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Letras Português e Espanhol, Universidade Federal da fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, Cerro Largo, 2020. Orientadora Caroline Mallmann Schneiders.
- ORLANDI, E. P. Exterioridade e Ideologia. In: KANAVILLIL, R. (org.). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 30, jan/jun, p. 27-33, 1996.
- _____. **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Unemat Editorial, 2001.
- _____. **Língua e Conhecimento Linguístico**. Para uma História das Idéias Linguísticas no Brasil. São Paulo, Cortez, 2002.
- _____. O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945). **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 15, p. 27-33, Universidade Estadual de Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. **Texto e discurso: formulação e circulação dos sentidos**. Pontes Editores, 2005.
- MARIANI, Bethania. Sentidos De Subjetividade: Imprensa E Psicanálise. **Polifonia**. V.12. N.1. P.21-45 Cuiabá, 2006. disponível em <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1078>>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- _____. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. 1996. 256f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270690>>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- _____. **Colonização Linguística**. Campinas/SP: Pontes, 2004.
- MELO, Gladstone Chaves de. **Iniciação à Filologia e à Linguística portuguesa**. 5ª. ed. RJ: Liv. Acadêmica, 1975 [1949].

PFEIFFER, C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, O. (Org.) **História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional.** Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat editora, 2001.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A Língua Inatingível: O discurso na história da Linguística.** Editora Pontes, 2004.

SCHNEIDER, M. N. **Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilingues Alemão-Português do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13098>> Acesso em 15 jan. 2021.

SCHUWARCZ, L. M. Apresentação: Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 9-18.

SÉRIOT, P. **Structure et totalité: les origines intellectuelles du structuralisme en Europe Centrale et Orientale.** Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

ANEXO 1

Hora Pedagógica

Com o presente numero iniciaremos a publicação da Hora pedagógica. Trata-se de um trabalho dos esforçados professores da Escola Rural da Linha São Salvador.

Sendo um trabalho de real interesse não só para a numerosa classe dos professores primários do nosso Município, como também á todos que tem filhos a educar, não temos dúvida em recomendar-lo á todos de modo especial ao nobre Professorado do nosso Município.

A Direção

Grupo Escolar »João de Castilho«

São Salvador

Cêrro Largo, 14a. Região Escolar

Ficha da hora Pedagógica n.º 1

Dalilo Santo Polesso — Prof. Rural

Classe: 1.º — 5.º ano

a) Assunto: Estudo administrativo e pedagógico.

b) Objetivos:

I Geral: Administração

II Especiais: 1. — Fichário de professor

2. — Plano de aula

3. — Datas de feriados festejados em aula.

4. — Hora pedagógica

5. — Assunto para a seguinte hora pedagógica.

c) Desenvolvimento:

1. Explicado aos professores a necessidade da organização do fichário, isto para interesse particular da escola e do próprio professor eventuais buscas.

2. — Apresentado o plano de aula que me foi fornecido pelo Ilmo. sr. Orientador, quando em visita á 14.ª S. R. E. em Santo Angelo, e fiz ver as vantagens que traz o mesmo, na administração certa e segura de uma classe.

3. — Foram os professores convidados a prepararem as comemorações cívicas de datas nacionais, festejadas em aula, com antecedência para melhor aproveitamento cívico das mesmas.

4. — Expliquei aos colegas, qual meu modo de entender, quanto a feitura e organização das fichas da Hora Pedagógica a fim de que a mesma hora seja cada vez mais entusiasmada e assim, com tempo, cada professor se achar beneficiado com as experiências realizadas e prática adquirida, de cada um em particular, chegando a meta procurada.

5. — Quanto ao assunto a ser tratado na próxima reunião da Hora Pedagógica foi debatido com verdadeiro interesse.

d) Conclusão:

1. — A começar pelo professor mais antigo no magistério, será registrada sua ficha, no livro especial deste estabelecimento.

2. — Seguiremos o modelo enviado pelo professor Orestes, procurando sempre aperfeiçoar este trabalho aguardando a visita do sr. Orientador para tomar resoluções definitivas.

3. — O pedido foi atendido com real interesse.

4. — Continua melhorando até a próxima visita do sr. Orientador.

5. — Será desenvolvido com desvelo este extenso e complicado assunto: escrita e pronuncia exata das consoantes: »b-p-d-t-e-j-ch«.

Grupo Escolar Rural »João de Castilhos« São Salvador.

(Ass.) Dalilo Santo Polesso
Prof. resp. pela direção

Fonte: Edição de 13 de julho de 1958 (ANO 2, N. 53)

ANEXO 2

O CERRO LARGO Pág. 3

Grupo Escolar
»João de Castilhos«
São Salvador
Cêrro Largo, 14 Região Escolar

FICHA DA
Hora Pedagógica N. 3

Ewaldo Carlos Kùlzer — prof. Rural pad. 2-3-4
Classic. 1.º — 5.º ano, Data 21/7/58.
2.º Reunião

FICHA — PLANO

a) **Objetivos:** Genrí: Gramática (ortografia)
Especial: Estudo sobre o emprego correto das consoantes: b-p-d-t-j-k

b) **Desenvolvimento:** Sendo o principal objetivo da ensino da gramática na escola primária verificar os erros de linguagem cometidos frequentemente em palavras mais usadas na localidade em que se encontra a escola, e necessário que todos os assuntos desta matéria a serem cultivados sejam os que permitam a correção desses erros, objetivo que pretendemos alcançar pelos estudos desta hora Pedagógica.

As principais causas dos erros de ortografia são as falhas de atenção, a imperfeição da audição, como também a da visão e outra causa consiste nas associações falsas.

No presente caso a principal causa de erros é a audição imperfeita que provém notadamente da má pronúncia das palavras que contém as consoantes acima.

Quanto a visão imperfeita podem surgir erros por causa do tamanho e semelhança das letras e sua colocação na palavra. Outros erros tem com causa as associações falsas, que se explicam pelo ílabe raciocínio de crianças, que procurando comparar as letras, muitas vezes as confundem. Ainda causa de frequentes erros é pretender fixar a grafia da palavra desconhecida e, em caso de ser escrita erroneamente, é muito difícil de ser apagada da mente esta primeira impressão.

Temos realizado em nossas classes Dando provas sobre palavras que contem as consoantes em apreço. O verificamos que realmente as causas dos erros são as acima apontadas sendo a principal, como ficou apontado, a imperfeita audição.

c) **Conclusões:** Em face das diferentes causas destes erros de ortografia é necessário que apliquemos processos que visem eliminar o errado emprego das consoantes em questão. Para tal devemos aratar os seguintes cuidados: 1. — Aplicar na fixação da grafia de palavras que contém as consoantes em estudo, o método visual-auditivo, visto que só o auditivo é difícil à criança, por causa dos sons diversos, mas quando o erro já na palavras escritas, não terá mais dúvida quanto à letra a que cada som corresponde.

2. — Levantar a atenção momentaneamente a ouvir na sua correta pronúncia antes de formar a audição.

3. — É preciso dirigir a aprendizagem de emprego correto das consoantes acima, escrevendo palavras no quadro negro, visando a sua significação, pronunciando em voz alta, tanto coletiva como individualmente, indicando as particularidades e dificuldades das palavras e após escrevendo-as e pronunciando-as mais vezes, para assim combater as diferentes causas dos erros.

4. — Cuidar para que o aluno sempre colabore na correção dos erros, dando ajuda atenta, para que a criança sinta a necessidade de escrever certo.

5. — Obter-se melhor resultado corrigindo pouco a pouco os erros e não tentando corrigi-los de uma vez só, o que fadiga e desanima a criança.

6. — É preciso perseguir estes erros por uma correção sistemática e perizante; pois o erro quando perseguido, acaba e desaparece.

São estes os diferentes pontos que apresento sobre o correto emprego das consoantes em questão.

Grupo Escolar Rural »João de Castilhos«
São Salvador 24-5-1958.
Ass. Ewaldo C. Kùlzer
Professor

Observações dos professores: Todos tiveram o parecer idêntico sobre o presente assunto.

P S D
DEPUTADO FEDERAL



NESTOR JOST

O desejo veemente de aprender, a sede de saber, devem ser uma moeda que impulsiona sempre a homem para cima. Aquelle que não lê, nem procura instruir-se, passa a vida a rastejar no solo.
T. ANGELUS

FABRICA DE CAMAS E TELAS DE ARAME
de WALTER BACKES — C. Largo
Camas de ferro de qualquer tipo, travesseiros de aço sob medida. Telas de qualquer tamanho, bem como a costas de arame. Tipos de: comêcia, marra, (Prato), Grandek, Esomas, Tricotas e Placido. Depósito de Calçados.
— Preços sem concorrência —

Máquinas, Bicoletas, as melhores marcas no "Bazar Leão"

REFLORESTAMENTO E FAUNA
Seja, você, também, um verdeleiro benfeitor do Rio Grande do Sul: plante e replante a maior área possível de terras a protaja, por todos os meios ao seu alcance, as nossas matas contra o fogo e a nossa fauna contra a ação criminosa dos construidores.

Dezadas um excelente alface 7
Alfaiataria AVENIDA
de OSVINO HENDGES
«O mestre da tesoura»

ZYU-62
Rádio Cêrro Azul
É a sua emissora. Para servir a todos os ouvintes do Rio Grande e do Brasil. Sintetize.

Fonte: Edição de 27 de julho de 1958 (ANO 2, N. 55)

ANEXO 3

3 de AGOSTO de 1958

O CERRO LARGO

Mercado "São José"

de J. REINALDO DAUBERMANN

RESTAURANTE
SORVETERIA

MOLHADOS EM
GERAL.

ATENDIDO PELA FAMÍ-
LIA DO PROPRIETÁRIO.

REFLORESTAMENTO E FAUNA

Seja, você, também, um verdadeiro benfeitor do Rio Grande do Sul: plante e replante a maior área possível de terras e proteja, por todos os meios ao seu alcance, as nossas matas contra o fogo e a nossa fauna contra a ação criminosa dos destruidores.

FABRICA DE CAMAS E TELAS DE ARAME de WALTER BACKES - C. Largo

Camas de ferro de qualquer tipo. Lastros de aço sob medidas. Telas de qualquer tamanho, bermals e cestas de arame. Tintas da conhecida marca "Probal Granziack", Escovas, Brochas e Pincéis. Depósito de Calapagado. — Preços sem concorrência —

Maquinas, Bicicletas, as melhores marcas no "Bazar Leão"

O desejo veemente de aprender; a sede do saber, devem ser uma moeda que impulse sempre o homem para cima.

Aquêle que não lê, nem procura instruir-se, passa a vida a rastejar no sólo.

T. ANGELUS

PSD

DEPUTADO FEDERAL

EDMI NOTE 9

Grupo Escolar
»João de Castilhos«
São Salvador

Cerro Largo, 14 Região Escolar

FICHA DA

Hora Pedagógica N. 3

Arno Bracht — prof. Rural pad. 2-2-1
Classe: 1.º-5.º ano. Data 28/5/58.
3.ª Reunião

FICHA - CONCLUSÃO

- a) Objetivos: Geral: Gramática (ortografia)
Especial: Estudos sobre o emprego correto das consoantes: «b-p-d-t-ch-j.»
- b) Desenvolvimento: Diante do estudo realizado sobre as causas dos erros no uso das letras em questão comprovadas pelas provas de Ditado realizadas pelos professores em suas respectivas classes, deveremos agora aplicar os métodos eficazes para corrigir os erros sobre as letras estudadas. Iremos, pois, à prática pelo estudo realizado pelas seguintes

Conclusões:

1. — Fazer ditados de palavras iniciadas com as consoantes em objetivo, conforme parecer do Diretor.
2. — Vigiar nos alunos a pronuncia destas consoantes (em palavras que as contem) para que a criança adquira o gosto da boa pronúncia.
3. — Referente a falta de atenção por parte dos alunos, que ficou provado a causa de muitos erros pelo Ditado do professor Dalilo Santo Poleoso, que fez 2.ª vez a mesma prova, e na segunda, o fez em conjunto no quadro-negro, sendo que nesta obteve um resultado muito superior ao primeiro, convem portanto observar que atividade interessante da criança desperta mais atenção.
4. — Na correção de erros de palavras que contém as consoantes em questão, adotar a correção coletiva no quadro-negro, afim de que todas as crianças participem da mesma.
5. — Seguindo o parecer do professor Stefano F. Wastowski, faremos em aula constantemente, ditados de palavras em que entrem as consoantes acima citadas, exemplo (bote, pode,) para acostumar o emprego certo destas consoantes.
6. — No ensino de palavras novas preciso escrever as mesmas no quadro-negro e ir apontando os cuidados que se deve ter para escreve-las certo.
7. — Aplicar as conclusões apresentadas na ficha plano, que julgamos eficazes.
8. — Por em prática os exercicios de ditado acerca das consoantes em apreço pelo espaço de 3 meses afim de que possamos enko verificar os resultados obtidos através do nosso estudo realizado na HORA PEDAGÓGICA.

Ass. Arno Bracht
Professor

ANEXO 4

Grupo Escolar Rural
»João de Castilhos«
São Salvador
Cérrro Largo, 14 Região Escolar
FICHA DA
Hora Pedagógica N. 7

Escola Carlos Küster — Prof. Rural ped. 2-2-1
Classe 1.ª-5.ª ano. Data 18/8/58.
3.ª Reunião

FICHA — CONCLUSÃO

Assunto — Ortografia

a) — Objetivo: Ditado nas diversas classes deste estabelecimento de ensino.

b) Desenvolvimento:
Em face da Ficha-Estudo e Ficha-Plano que nos apresentaram os diversos aspectos do Ditado em nossas escolas e considerando que o estudo sobre o Ditado em suas três formas é de máxima importância, cumpre que agora por meio de Conclusões acertadas ponhamos em prática em nossas aulas os resultados obtidos através do presente estudo.

c) Conclusões:

- 1) — É absolutamente necessária uma boa preparação do Ditado, para que se obtenha resultado positivo.
- 2) — Esta preparação ou planejamento deverá apresentar objetivos claros e precisos, tomando ainda sempre em consideração o nível mental e cultural da classe.
- 3) — Todo Ditado deverá ser bem motivado, indo assim de encontro aos interesses dos alunos, interesses estes que muitas vezes tem que ser despertados, como seja por exemplo, a consideração que goza no meio da sociedade aquele que redige sua correspondência isenta de erros etc.
- 4) — A compreensão das palavras e frases do Ditado é indispensável antes de serem escritas as palavras.
- 5) — Visando a boa formação auditiva, o professor pronunciará diversas vezes as palavras novas no ensino da ortografia.
- 6) — Lembrar que o aluno vendo, ouvindo, pronunciando e escrevendo aprenderá melhor, portanto, quanto mais facilidades, quanto mais atividades congregadas, tanto melhor resultado na aprendizagem.
- 7) — Não se deverá tornar o Ditado muito extenso em palavras e em tempo, pois, é preciso atender a fadiga que estes exercícios causam a criança.
- 8) — O Ditado-exercício será sempre tirado da lição do dia.
- 9) — Utilizar frequentemente o Ditado-Prova a fim de verificar o adiantamento e aproveitamento que os alunos tiram das lições.
- 10) — O professor deverá verificar quais as letras que originam os erros, utilizando rimas e jogos de leitura, ou utilizando ainda charadas, separação das sílabas das palavras.
- 11) — Quando os alunos pronunciam mal as palavras dever-se-á realizar exercícios com o fim de treinar a articulação correta dos sons.
- 12) — Muitas vezes a criança desanima no estudo da ortografia por causa da falta de motivação deste estudo, portanto, é preciso ajustar este estudo às práticas da vida, como seja escrever corretamente cartas, bilhetes, avisos, notícias etc.
- 13) — Utilizar sempre material Ditado aquele que se ajusta às experiências e interesses da criança.
- 14) — Convém agrupar os alunos segundo suas dificuldades na ortografia, para assim realizar exercícios específicos.
- 15) — Realizar a correção dos Ditados logo após sua realização e de modo atraente em que a criança é guiada a verificar os seus próprios erros.

Grupo Escolar Rural João de Castilhos
São Salvador, 18-VI-1958

Escola Carlos Küster — Prof. rural
Dário Santo Felesso — Prof. Resp. Dir.

Fonte: Edição de 24 de agosto de 1958 (ANO 2, N. 59)

ANEXO 5

Hora Pedagógica
Grupo Escolar
Rural
»João de Castilhos«
São Salvador
I Reunião - Ficha Estudo

Objetivos: I Plano de aula elaborado pelo professor Stefano G. Wastowski
II Composição nas diversas classes deste estabelecimento de ensino.

Desenvolvimento: II - Sendo uma das finalidades da escola rural, promover a integração social das crianças, tendo sempre em vista, é claro, a formação integral da personalidade de cada uma destas crianças, devemos promover meios e diretrizes adequadas para chegarmos a este fim. Ora, o indivíduo que não consegue exprimir com clareza o seu pensamento, quer oralmente, quer por escrito será, certamente um desajustado social. Considerando esse ponto de vista, é suficientemente justificado o interesse em indicar aos colegas uma série de sugestões, por intermédio das três partes desta Hora Pedagógica que visa melhorar a técnica do ensino da composição.

Conclusão: Levando em conta o benefício que nos trará esse trabalho, é necessário que sigamos uma ordem de estudo progressivo e ordenado:

- Considerações gerais da composição.
- Sugestionamento e alargamento das experiências e conseqüentemente do pensamento das crianças ou seja quais os meios para o enriquecimento de experiências e do pensamento das crianças.
- Recursos para o desenvolvimento da linguagem oral.

Fonte: Edição de 26 de outubro de 1958 (ANO 2, N. 68)

ANEXO 6

2 DE NOVEMBRO DE 1958 O CERRO LARGO

JOSÉ PSIUK
 passe horas de prazer e alegria visitando
 o **Café Central** de José Psiuk, o mais
 bem atendido da cidade

Hora Pedagógica
Grupo Escolar
Rural
»João de Castilhos«
 São Salvador
 II Reunião - Ficha Plano

Objetivos: II — Composição nas diversas classes deste estabelecimento de Ensino.

Desenvolvimento. Definindo a palavra composição podemos dizer que é uma organização de idéias e de pensamentos para serem expressos, tanto, sob forma oral como sob forma escrita.

Portanto, ensinar a composição consiste em prover o enriquecimento do pensamento nas crianças. Para desenvolver o pensamento é necessário, por sua vez um alargamento de experiências. Sabendo que a linguagem é o reflexo do pensamento, logo deduzimos que todos os meios empregados para desenvolver o pensamento da criança servirão igualmente para desenvolver-lhe a linguagem.

Outro ponto a considerar é que somente depois que a linguagem estiver bem definida na forma oral aparecerá como por encanto na linguagem escrita.

Sabemos que o preparo é a alma da composição.

Para desenvolver as nossas crianças em composição devemos:

1. — Enriquecer as experiências e ampliar o pensamento.
2. — Treinar a linguagem oral.
3. — Criar motivos reais para a criança escrever.
4. — Se possível usar composições diárias em nossas aulas, podendo ser feitas sobre gravuras, fatos etc.

Para alcançarmos o êxito tão almejado na composição devemos procurar meios para enriquecimento de experiências e do pensamento das crianças. Isso se consegue:

1. — Através da observação direta da vida dos animais (panelha, coelho, galinha etc.) entre os atóis, barata, música, formiga, entre os insetos.
2. — Através da observação da vida das plantas.
3. — Através de experiências que favorecem e auxiliam a formação do sentimento estético, pela observação de paisagens, passares etc.
4. — Através de histórias contadas pelo professor, que aliás, esta é a forma mais rica.

Quanto a linguagem oral, visando um melhor desenvolvimento lembramos observar o seguinte: Desenvolver a linguagem não só nas aulas próprias de linguagem, simão também através de todas as matérias.

Conclusão: Visando a importância do treino nas composições, devemos concluir o seguinte:

A composição aprende-se através do exercício e daí dizer-se: A criança aprende a escrever, escrevendo.

É preciso, portanto que as composições sejam diárias em nossas classes.

Lembramos a seguir alguns temas a serem usados nas composições: Cartas, bilhetes, convites, agradecimentos etc.

É interessante fazer resumos de hipótes e de acontecimentos do dia para dessa maneira as crianças poderem expressar corretamente o seu pensamento.

Stelano G. Wastowski

Festejos d
 Domingo, dia 13,
 as espadrinas em conjunto a
 seu candidato a governança a
 das as lhas do interior, a
 para esta cidade, afim de abri
 Louvavel foi a atitude da
 jubilosas expansões do dia 12,
 tanta assim a morte recente

AVI
 Avisamos os nros
 e clientes que, a par
 (inclusive), não mais
 sábados à tarde.
 Galxa Rural e

DR. NELSON
 Cirurgião
 Atende em
 Cêrr

CASA
 de Comercio
 Exclusivista da
 chapéus Cury, fogã
 Preços

JOSE' PEE
 LINHA SÃO PAULO
 Fábrica de refrigera
 bidas - Distribuid
 «PEROLA», c
 Condução própria pa

Um exe
ra os
cria

Fonte: Edição de 02 de novembro de 1958 (ANO 2, N. 69)

CAPÍTULO 6

DESEMPENHO, PRODUTIVIDADE, CAPITALISMO: DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO ACADÊMICA NO INSTAGRAM

*João Victor Silva Carvalho
Fernanda Correa Silveira Galli*

Que luz é essa que vem vindo lá do céu?
Brilha mais que a luz do sol
Vem trazendo a esperança
Prá essa terra tão escura
Ou quem sabe a profecia das divinas escrituras
Quem é que sabe o que é que vem trazendo esse
clarão
Se é chuva ou ventania, tempestade ou furacão
Ou talvez alguma coisa que não é nem sim nem não
(Raul Seixas/Cláudio Roberto, Que luz é essa?, 1977)

Introdução

Começamos a refletir sobre as determinações do capitalismo neoliberal nas práticas de leitura e escrita a partir de um gesto sensível, contornado de afeto e compromisso, nos valendo da metáfora como território de resistência teórica e política aos desmontes na Educação Pública brasileira. A metáfora da luz, tomada por Raul Seixas e Cláudio Roberto, na canção da década de setenta, pode ser lida em uma ambivalência (e não coincidência) de sentidos: retomando o significante na/pela letra da canção, intervém uma filiação de memória recortada pela Ditadura Militar no Brasil, momento em que a metáfora da luz significa em oposição à censura, às intervenções do Estado brasileiro na produção, circulação e apropriação do saber, mas também na política, na arte, nas formas de liberdade. Frigindo um pouco mais a palavra, podemos recuperar do significante luz sentidos atrelados ao conhecimento e sua produção, sua difusão e tomada, a memória da palavra nos leva para o Iluminismo, para o Século das Luzes, momento de grande insurreição e transformações nas relações sociais, políticas e econômicas.

Em um trabalho escrito a quatro mãos, perseguimos a metáfora da luz e suas (re)atualizações nas redes sociais, pelo emoji da lâmpada, que, nas atuais condições de exploração de trabalho e consumo, significa também soluções prontas, fórmulas rápidas para atender às demandas do capital.

Nossa expectativa é contribuir para a discussão em torno dos *Saberes Linguísticos* no que tange às formas de (re)produção de efeitos de sentido, à constituição de subjetividades, ao fazer científico de cada dia, articulando em nosso horizonte questões relacionadas à língua, à história, ao arquivo, ao conhecimento linguístico e à educação linguística. Nessa esteira, propomos um trabalho analítico no qual nos debruçamos sobre materialidades discursivas em circulação na rede social digital Instagram, em seus funcionamentos equívocos, contraditórios e polissêmicos, mas sempre sobredeterminados pela inscrição dos sujeitos-usuários em formações discursivas e ideológicas.

Da perspectiva da Análise de Discurso materialista (doravante AD), mobilizamos um dispositivo teórico-analítico baseado na dupla necessidade de *descrever e interpretar* (PÊCHEUX, 2015a), exercício em que se “coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado) o discurso-outro como espaço virtual de leitura de enunciados e sequências” (ibid., p. 54). Dessa maneira, no espaço polêmico de leitura das discursividades que circulam no espaço digital da internet, especificamente na rede social Instagram, procuramos explicitar os gestos de interpretação cooptados pelas ideologias hegemônicas, os efeitos de sentido naturalizados e as posições confortáveis e estabilizadas em que a metáfora da luz como solução dos problemas emerge e produz efeitos no social, especialmente nos campos da educação e do trabalho. Para tanto, nos guiamos a partir das seguintes questões: (i) como as práticas de leitura e escrita acadêmicas são discursivizadas em perfis públicos da rede social Instagram?; (ii) quais as regiões de memória recortadas pelos discursos do desempenho e da produtividade?; e (iii) quais as implicações dessas práticas de comercialização para o laço social?

Com a finalidade de dar conta dessas questões norteadoras, propomos o seguinte percurso: uma seção teórica que apresenta as condições de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2012) dos dizeres, a partir do campo da AD e suas intersecções com a Filosofia, a Educação e as Ciências Sociais; um primeiro bloco analítico dedicado às regularidades do quadro de descrição de dois perfis públicos sobre práticas de leitura e escrita acadêmicas, selecionados da/na rede social digital Instagram; um segundo bloco analítico destinado a duas publicações recortadas de um dos perfis públicos sobre a discursivização dessas práticas acadêmicas do/no Instagram; por fim, um bloco de considerações finais que contempla a sistematização de nossas reflexões a partir das perguntas colocadas acima e do desenvolvimento das análises dos recortes.

Capitalismo neoliberal, Educação Superior e sociedade do esgotamento

Circunscrever e discutir as condições de produção de um discurso como gesto de interpretação e do compromisso teórico é, como assinala Magalhães (2019, p. 90), parte de um exercício de “captar o real da história e suas contradições fundamentais”, marcando um “modo de crítica ao capitalismo e não uma tentativa de torná-lo humano, pois essa tarefa é da ordem do impossível e constitui um desconhecimento de sua lógica”. Por essa razão, movimentados pelo compromisso político pulsante nos trabalhos de Michel Pêcheux em torno de um sujeito afetado pelas determinações sociais/de classes, dedicamos este tópico à reflexão que busca articular paralelamente: os modos de exploração da sociedade capitalista em sua fase neoliberal; os impactos dessas relações no âmbito da Educação Superior; às transformações do enlace entre o sujeito e o social nessa lógica de exploração contemporânea³.

Como primeiro elemento dessa discussão, é preciso relembrar que a lógica capitalista possui condições econômicas/políticas que regulam seu funcionamento, suas formas de interpelação (regimes de subjetividade) e organizam a vida social. O capitalismo, entre guerras, invasões e disputas comerciais, estendendo-se ao discurso da globalização, produz maneiras de convivência com os grandes abismos econômicos desencadeados pelo descompasso na produção, circulação e consumo de mercadorias (MAGALHÃES, 2019). Esse é um ponto fundamental em torno dos quais os trabalhos de Marx e Engels se ativeram, isto é, desopacizar as engrenagens a partir das quais a burguesia deslocou sentidos, arregimentou civilizações e transformou a sociedade:

Com o rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e o constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a corrente das civilizações todas as nações, até mesmo as mais bárbaras. Os baixos preços de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China. Sob pena da ruína total, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, constringe-as a abraçar a chamada civilização, isto é, a tornarem-se burguesas. Em uma palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança. (MARX; ENGELS, 2010 [1890], p. 44)

³ Salientamos, entretanto, que o conjunto de ideias expostas no decorrer deste tópico materializam um gesto de leitura, apoiado no materialismo-dialético, mas deslocado pela perspectiva da AD. Menos um dizer totalizante sobre o tema, mais a expectativa de alcançar a dimensão vertical (histórica e ideológica) de nossas discursividades.

Como produto das crises globais que se sucederam à Segunda Guerra Mundial, o neoliberalismo é a vertente mais contemporânea do capitalismo, imbuído de estratégias aperfeiçoadas de gerenciamento e de uma retórica atualizada que tem como principais alvos os chamados países em desenvolvimento. Caindo no risco da simplicidade, podemos dizer que o neoliberalismo como parte da lógica do capital é fruto da própria demanda dos países ricos em aumentar seus mercados, explorar cada vez mais a mão de obra barata, desonerando-se dos encargos e impactos ambientais em seus próprios territórios.

Na perspectiva da Economia Política, Puello-Socarrás (2013) produz uma distinção entre o “velho neoliberalismo” e “novo neoliberalismo”, tendo como elemento principal para operacionalizar esta diferenciação o modo como ideologicamente os pensadores de cada escola regulam o discurso sobre a intervenção do Estado na economia. O discurso do velho neoliberalismo tem suas bases epistêmicas nas escolas anglófonas, colocando o Estado em uma espécie de inatividade (daí a consequência prática das privatizações, por exemplo), desatribuindo-lhe as funções de planejamento e/ou intervenção (Estado mínimo). Para essa vertente do velho neoliberalismo, o bem-estar social é financiado pelo Mercado (como um saldo extraeconômico).

Em outra perspectiva, o discurso do novo neoliberalismo está alinhado às correntes austríacas e alemãs, baseando-se principalmente no princípio da Economia Social de Mercado (ESM), de modo que a intervenção e planejamento do Estado são não apenas possíveis, mas favoráveis em setores como saúde, educação, saneamento etc. Desse modo, as demandas sociais (principalmente em países de industrialização tardia e marcados pela colonização) constituem um *quase mercado*, espaço de venda e lucro. De uma perspectiva discursiva materialista, cabe apontar que essa divisão entre velho e novo não se dá no campo de um idealismo ou suscetibilidade, mas sim dentro de um campo maior de tensões e contradições. Como já apontava Puello-Socarrás (ibid., p. 36), não seria um modelo híbrido, “mas o próprio neoliberalismo que estaria se adaptando para a sua reconstituição e consolidação como projeto hegemônico.” Assim,

não podemos reduzir o neoliberalismo apenas como um conjunto de políticas econômicas (ou sociais), representado pelas recomendações do Consenso de Washington, mas sim como um projeto político mais amplo (de classe) e transnacional no capitalismo tardio que tem modificado suas recomendações e avançado para diversas áreas. (COSTA; SILVA, 2019, p. 15)

Em decorrência do quadro de empobrecimento, fome e miséria instalado pelas medidas sugeridas pelo Consenso de Washington (1989),

medidas essas assimiladas e implementadas de diversas maneiras na América Latina por governos de centro-direita, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) revisam suas orientações e estabelecem como objetivo crucial o fortalecimento da educação dos países em desenvolvimento/de industrialização tardia. Nessa visão, a “renovação do projeto neoliberal veio por meio de modificações na orientação das reformas nos países periféricos, incluindo o ensino superior. A mudança no discurso se marca pela importância da educação como estratégia de erradicação da pobreza e de promoção do crescimento econômico” (COSTA; SILVA, 2019, p. 16). É nesse momento que o discurso neoliberal encontra no ensino superior de países já espoliados pelas crises cíclicas do capitalismo uma ampla forma de entrada. Mas de que modo essa conjuntura chega ao Brasil?

As décadas de 2000 e 2010 foram marcadas, no âmbito do desenvolvimento social e econômico, como de extrema relevância e impacto na melhoria das condições materiais de existência da classe trabalhadora brasileira. A partir desse recorte temporal, que circula os governos de Lula (2007-2010) e Dilma (2011-2016), podemos lançar um olhar especialmente para o campo das políticas educacionais como um espaço conflituoso e contraditório, marcado pelas (dis)tensões entre o capital e as forças de trabalho. Costa e Silva argumentam que as políticas de governo mobilizadas durante as últimas décadas aproximaram o cenário da Educação Superior do país aos moldes do novo neoliberalismo, uma vez que seguem na direção de “a ampliação do ensino superior, estruturação de políticas inclusivas, bem como a realização de parcerias entre o Estado e o mercado para suprir a defasagem histórica de acesso ao ensino superior de países periféricos” (ibid., p. 19).

Não se trata aqui de negar os avanços e melhorias no âmbito do social, mas de poder compreender, agora com certa distância e maturidade, as fronteiras e limites que compõem as condições de produção de um discurso que coloca a Educação Superior como alternativa de melhora de vida, a possibilidade de ascender socialmente. Instaure-se, sob a Língua do Estado⁴ (PÊCHEUX, 2011), a promessa de mudar de vida, a possibilidade de concretização do sonho da classe trabalhadora de conquistar bens de consumo e ocupar espaços de poder/saber. Nessas condições de produção, funciona uma forma de “fazer a política circular pelos meios de massa para a população em geral, e que essa política assim seja formulada, ou seja pelas instâncias do Estado” (ORLANDI, 2017, p. 108). Instaure-se, assim, um

⁴ “Uma série de estratégias discursivas obstinadas em evacuar qualquer contradição e mascarar a existência das relações de classe: ela usa uma falsa aparência para contornar indefinidamente o que todo mundo sabe e que ninguém pode dizer” (PÊCHEUX, 2015b, p. 86).

contexto de competição entre os sujeitos, colocados em disputa pelo próprio Estado para alcançar as oportunidades que lhes são oferecidas.

Seguindo esse percurso de compreensão, mobilizamos as discussões de François Dubet (2015) em torno da democratização do Ensino Superior. Na perspectiva do autor, há uma distinção entre *democratização e massificação* do Ensino Superior. Democratizar significa não apenas permitir o acesso, mas também garantir que os estudantes consigam passar pelo sistema universitário com qualidade. São colocados em jogo sentidos de *justiça e igualdade*, sentidos postos ao avesso pelo neoliberalismo, pelo primado da competitividade. Ao fim, nos diz Dubet, “ocorre com o Ensino Superior o mesmo que ocorre com todos os bens: a massificação tem *efeito democrático automático*, que se trate de geladeiras, de automóveis, de televisões, ou de diplomas superiores” (DUBET, 2015, p. 256 – itálicos do autor). Argumentamos, a partir desse ponto, que o engodo da democratização do Ensino Superior como igualdade de acesso e permanência é um efeito da própria ideologia neoliberal, sustentado pela falácia de que todas as categorias sociais se beneficiam da mesma forma dessa massificação. Apagam-se as condições materiais de existência do sujeito estudante-trabalhador:

Os estudantes precisam viver, alimentar-se e alojar-se durante o período em que estão estudando. Além disso, o tempo dedicado aos estudos representa também uma perda de salário que muitas famílias não podem assumir, uma vez que já esperam dos jovens que se responsabilizem por si mesmos e que contribuam para o sustento da família. (ibid., p. 257)

Como procuramos retomar até aqui, é próprio do sistema capitalista-neoliberal elaborar estratégias de gestão para suas próprias crises, explorando sempre e cada vez mais os trabalhadores. A “inflação dos diplomas” (id., ibid.) decorre da superlotação de profissionais já graduados que não são acolhidos pelo campo do trabalho. As crises recentes vividas na conjuntura brasileira deixam como saldos a precarização das relações de trabalho, esfacelando deveres e responsabilidades dos empregadores. Nesse cenário de instabilidade, ganha espaço a constituição de um sujeito-empresendedor: “força fundamental na sociedade de mercado, é quem guia a produção social assumindo a função de coordenar a divisão do trabalho. O empreendedor como empresário é o mediador que inova e produz novas combinações entre trabalho e capital” (COSTA; SILVA, 2019, p. 20).

No campo da Filosofia, a reflexão de Byung-Chul Han sobre a sociedade do esgotamento nos permite compreender os impactos da exploração neoliberal. Um desses pontos, e que nos interessa fundamentalmente, é a constituição da subjetividade: para o autor, “o sujeito de desempenho pós-moderno não está submisso a ninguém. Ele se positiva,

liberta-se para um projeto” (HAN, 2017b, p. 101). Na lógica da competitividade contemporânea, os significantes “desempenho”, “sucesso” aparecem então como “pré-construídos” (PÉCHEUX, 2014), fornecendo as evidências que sustentam esse efeito ilusório de autonomia. A dimensão digital, incorporada de modo silencioso e ao mesmo tempo festejado em nossas práticas cotidianas, atualiza constantemente os regimes de autoexploração do sujeito-empendedor, quer seja pela vigilância e (auto)controle ou pela possibilidade de comercialização à revelia. Nessa direção, podemos apontar para um enfraquecimento do laço social, pois nos “círculos virtuais, o eu [tem a ilusão de que] pode mover-se praticamente desprovido do ‘princípio de realidade’, que seria o princípio do outro e sua resistência.” (HAN, 2017b, p. 91-92). A sociedade do esgotamento é, por cabo, um estado latente de assombramentos da lógica neoliberal na vida dos sujeitos, colocando-os a todo tempo na necessidade de comprar soluções para os próprios problemas.

Por fim, é preciso articular a relação entre sujeito-empendedor, engatilhado inconscientemente pela necessidade de desempenho, e a materialidade técnica, histórica e linguística que recobrem as práticas de comercialização em perfis de redes sociais digitais. Colocar esse sujeito em matiz desloca a discussão do campo idealista entre o certo/errado e faz incidir as determinações da lógica da exploração contemporânea, produzindo efeitos em nossa formação social pelo campo da Educação Superior. Pensar o sujeito do desempenho em suas práticas discursivas, seus movimentos de subjetivação na/pela inscrição em certos espaços digitais, como o Instagram, são em alguma medida circunscrever o lugar da materialidade digital no projeto do novo neoliberalismo, pois “a economia capitalista absolutiza a sobrevivência. Ela se nutre da ilusão de que o capital gera mais vida, que gera mais capacidade para viver” (ibid., p. 106).

Essas mudanças de paradigmas apontadas por Han, no que diz respeito ao funcionamento do panóptico digital do novo milênio (HAN, 2018), fazem com que o sujeito se (trans)forme (em) um produtor de massas de dados que são monetizados e comercializados constantemente. Nessa medida, é a exploração da liberdade⁵ (ainda que ilusória, do ponto de vista discursivo) a responsável pela produção do maior lucro (ibid., p. 12). Com base nessas articulações teóricas e considerando as condições de produção do capitalismo neoliberal, buscamos, nas próximas seções, refletir sobre a descrição de perfis públicos que comercializam estratégias facilitadoras para a produção de trabalhos acadêmicos e o modo como as práticas de leitura e escrita acadêmicas são discursivizadas nesses perfis da rede social Instagram.

⁵ Segundo Han (2018, p. 12, grifos do autor), a “liberdade é sinônimo de comunidade bem-sucedida”, na medida em que ser livre é “*se realizar conjuntamente*”.

Primeiro tempo de análises: sobre a comercialização de estratégias facilitadoras

Em discussão sobre a expansão do Ensino Superior no setor privado, Sampaio (2011) aponta que um dos focos das instituições foi investir não apenas em cursos de graduação, mas também nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tanto presenciais quanto a distância. Ao compreender essa demanda “difusa por conteúdos também difusos de conhecimento – jovens que concluíram o ensino médio, mas que ainda não se dirigiram para o Ensino Superior, evadidos do primeiro curso superior, egressos da graduação, trabalhadores em ascensão, desempregados, ansiosos e insatisfeitos de todas as idades” –, as instituições privadas passaram a explorar ao máximo essa brecha com a oferta de “pacotes de conhecimentos que podem ser consumidos de forma moderada ou compulsivamente por públicos de origens, idades, formações e interesses muito heterogêneos” (ibid., p. 39).

A partir das questões discutidas por Sampaio, buscamos pensar sobre o deslocamento de discursos de caráter acadêmico para o de caráter mercadológico, as relações entre a (re)produção de conhecimento e o apelo ao consumo pelo capitalismo cotidiano, de modo a problematizarmos ofertas que atendem às necessidades do mercado, sobretudo as que circulam no espaço digital, mas a(com)parecem na contramão de uma proposta séria e comprometida de Ensino Superior. Nessa esteira de reflexão, vemos funcionar, tal como propõe Bucci, um capitalismo “fabricante de signos e um mercador de signos”, o qual “aprendeu a fabricar discursos” ao invés de produzir somente objetos físicos consumíveis (BUCCI, 2021, p. 21). De acordo com o autor, os discursos que circulam têm valor de troca, já que são “mercadorias, mas não são mercadorias quaisquer: são mercadorias dominantes, que flanam por aí na velocidade da luz para incidir no cerne do valor de todas as outras mercadorias” (ibid., p. 22).

Além da exploração no que diz respeito à força de trabalho, o capital também explora o olhar, sobretudo nas atuais condições de produção das tecnologias de informação e comunicação: “o capital explora o olhar como trabalho, compra o olhar em função daquilo que o olhar produz, e não apenas em função daquilo que o olhar pode ver”, pois a “ação de olhar, mais do que ver isso ou aquilo, é tecer um sentido para isso ou aquilo.” (ibid., loc. cit.). É a partir desse processo que o capital, enquanto trabalho, compra o olhar e produz sentidos que são colocados em circulação como mercadoria, de modo que os sujeitos são interpelados à condição de consumidores sob o efeito de autonomia e de evidência dos sentidos. Para refletirmos sobre esse funcionamento no espaço digital, mais especificamente no que se refere à comercialização de estratégias facilitadoras para a produção de trabalhos acadêmicos, retomamos nossa primeira pergunta: como as práticas de leitura

e escrita acadêmicas são discursivizadas em perfis públicos da rede social Instagram?

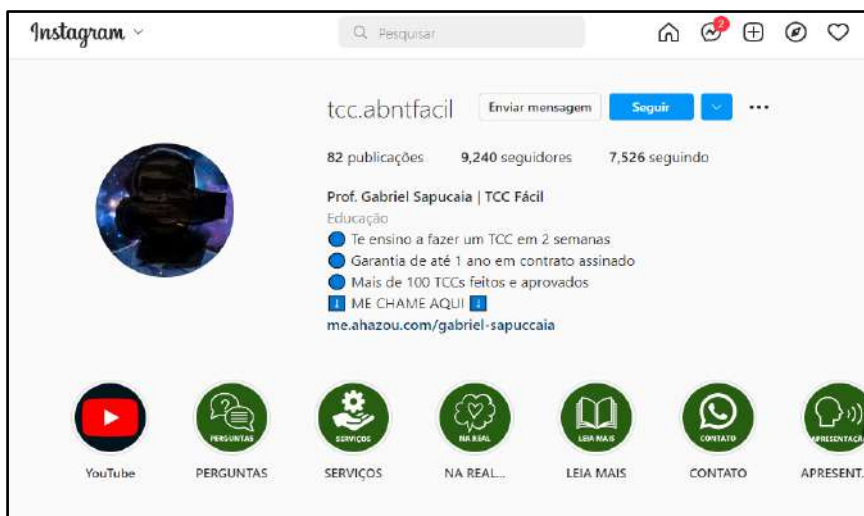


Figura 1 - *print* do perfil @tcc.abntfacil

Disponível em: <<https://www.instagram.com/tcc.abntfacil/?next=%2Ftccem7%2F>>.

Acesso em: 19 out 2022.

Com a nomeação @tcc.abntfacil, o perfil da Figura 1 apresenta em sua descrição, sob o efeito da evidência dos sentidos, a dicotomia entre TCC fácil e TCC difícil, sendo aquela uma exclusividade da proposta oferecida, a qual contempla o ensino – de TCC em 2 semanas – e a garantia – de até 1 ano. Esses dizeres fazem emergir sentidos naturalizados sobre as ofertas no espaço digital da internet, mais pontualmente sobre imaginário a respeito do acesso mais rápido e mais fácil às informações e aos conteúdos prontos para serem não apenas consumidos, mas também para garantirem algum tipo de sucesso. Na medida em que o sujeito-usuário é interpelado pelo discurso mercadológico, a partir da oferta de um produto e sua relação com o tempo e o dinheiro, tem-se “um apagamento do discurso de conhecimento como processo, como algo a ser construído em tempos e modos diferentes” (KAPP-BARBOSA; GALLI, 2018, p. 89). Dito de outro modo, ao anunciar *Te ensino a fazer um TCC em 2 semanas / Garantia de até 1 em contrato assinado*, a postagem imprime a sobreposição do discurso mercadológico ao discurso acadêmico, fazendo vir à tona a ideologia do neoliberalismo e instaurando a regulação da produção de saberes, numa tentativa de apagamento da (importância da) formação acadêmica enquanto um processo que envolve a inscrição do sujeito em redes de leitura e em redes de (in)formação (GALLI, 2015).

Como sabemos, as tecnologias de informação e comunicação promovem outras práticas de leitura e de escrita, outras formas de inscrição dos sujeitos e de produção de sentidos. Entretanto, a instrumentalização por meio das tecnologias digitais parece se consagrar mais e mais como condição suficiente para as práticas de leitura e de escrita, conforme apontam Komesu e Galli (2014), de maneira que a oferta de estratégias facilitadoras para a realização de trabalhos acadêmicos funciona como garantia para a aprovação, o que vemos emergir em *Mais de 100 TCCs feitos e aprovados*. Vemos funcionar, ainda, o efeito de sucesso com a oferta do produto (ou “serviços”, conforme aparece em um dos destaques do perfil), o que é reforçado pela relação deste com o tempo: ensinar (a fazer TCC) em 2 semanas e ter o TCC aprovado. Assim, conforme assinala Bucci (2021, p. 24), impregnados “de valor de troca, esses produtos atravessam a imaginação das pessoas. Por meio disso, o capital avança sobre as subjetividades e sobre as subjetivações.”, e atua por meio das curtidas, dos compartilhamentos e do engajamento de seguidores. Esse sistema de monetização fabrica valor(es) e funciona sob a “lógica superindustrial”, ao produzir valor de troca e materializá-lo “na *imagem da mercadoria*” (ibid. p. 26 – itálicos do autor).

Nessa perspectiva, as relações (industriais) de produção enredam o sujeito ao ofertar pacotes de conhecimento para serem consumidos (SAMPAIO, 2011), o que faz vir à tona o apagamento do efeito de conhecimento enquanto processo, tal como já discutimos, em detrimento do imediatismo, tal como vemos emergir na Figura 2, mais especificamente no enunciado: *TCC, artigos, dissertação e outros em até 48h*. Diferentemente do perfil da Figura 1, interpretamos que na descrição do perfil @tccem7 (Figura 2) o produto é o próprio trabalho acadêmico, pronto para ser consumido enquanto uma mercadoria que, se for “simples”, pode ser entregue em até 48h (conforme aparece em um dos destaques do perfil). Nessa formulação *TCC, artigos, dissertação e outros em até 48h*, sentidos sobre aceleração, homogeneidade, transparência, produtividade, desempenho, sucesso passam a circular num enredamento e fazem com o imaginário sobre a negatividade (ou, ainda, sobre a dificuldade) – com relação à produção de trabalhos acadêmicos – se transforme em positividade, de modo a sustentar a roda do capitalismo. Segundo Han, a positividade consiste em evitar “todo e qualquer tipo de negatividade, pois esta paralisa a comunicação. Seu valor é medido apenas pela quantidade e velocidade de troca de informações, sendo que a massa de comunicação também eleva seu valor econômico e veredictos negativos a prejudicam” (HAN, 2017a, p. 24). Sob a evidência que sustenta esse efeito ilusório de facilidade e positividade, soluções prontas e fórmulas rápidas são colocadas em circulação no digital para atender às demandas do capital.

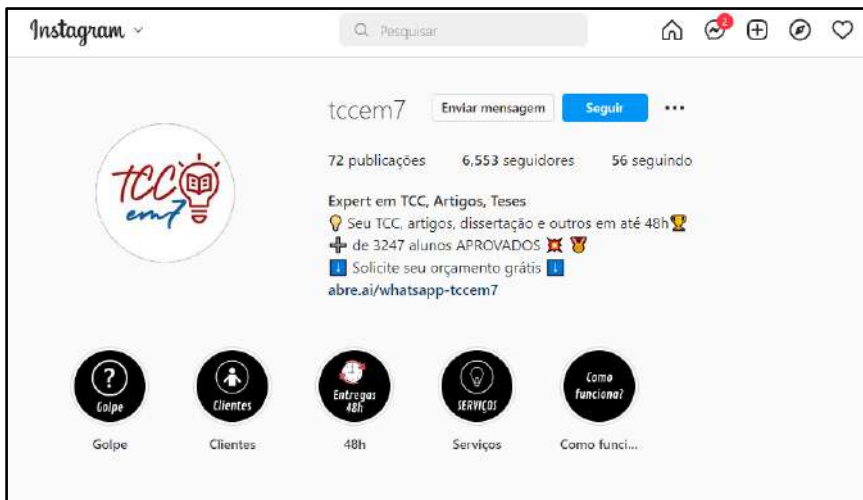


Figura 2 - *print* do perfil @tccem7

Disponível em: <<https://www.instagram.com/tccem7/?next=%2Ftccem7%2F>>. Acesso em: 19 out 2022.

Destacamos, ainda da descrição da Figura 2, o significante *Expert*, o qual traz em si uma “memória social inscrita em práticas”, tal como assinala Pêcheux (2007, p. 50). De acordo com o DICIO, *expert* significa: “perito ou especialista; pessoa cujo conhecimento excessivo a faz entender ou dominar certa área, assunto, ofício, atividade etc” (DICIO, on-line). Há, novamente, um atravessamento do mercadológico sobre o acadêmico-pedagógico, na medida em que um dos efeitos de sentido de *expert(ise)* tem relação com competência e/ou capacidade para ofertar de algo, um produto (TCC, artigo, dissertação e outros) ou serviço, nesse caso. No jogo das formações imaginárias, um perfil assume posições-sujeito-*expert* e é autorizado – como aquele que tem conhecimento e formação – a comercializar produtos (trabalhos acadêmicos e/ou estratégias facilitadoras para sua produção) que garantem o sucesso (aprovação), em tempo e espaço ordenados pelo capitalismo. O significante *expert* evoca, por fim, um efeito de sentido que ressignifica a ideia de conhecimento como aquisição, não como construção, o que parece ser reforçado pela imagem da lâmpada/luz como possível solução para uma demanda. A partir desse gesto de análise, vemos funcionar uma noção de usuário das tecnologias que se distancia da de sujeito discursivo, afetado pela ideologia e pelas condições sócio-históricas “que são igualmente constitutivas [das práticas acadêmicas] do ler, ver, escrever, dizer” (KOMESU; GALLI, 2014, p. 91). Há, portanto, um efeito de apagamento da heterogeneidade.

Segundo tempo de análises: sobre as práticas de leitura e escrita acadêmicas no digital

Nesta seção, buscamos prosseguir com a reflexão sobre o modo como as práticas de leitura e escrita acadêmicas são discursivizadas, em perfis públicos da rede social Instagram, tendo com entrada analítica comentários de sujeitos-usuários que consomem cursos, palestras, aulas e outros tipos de produtos que prometem a “aprovação”, “sucesso” e “vitória”. Tendo como norte os trabalhos de Pêcheux, é preciso lembrar que o movimento de argumentação da linguagem é sempre ideológico e funciona pela sobredeterminação do sujeito nos (des)limites de uma formação ideológica. Como consequência teórica, as formações imaginárias tanto dão concretude histórica aos processos discursivos (uma vez que estão representados lugares sociais), mas também organizam “regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definidas) e as posições (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 2010, p. 82).

O desdobramento dessa proposição se dá pela consideração de que os significantes em jogo nas discursividades que comercializam estratégias facilitadoras para a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) o fazem a partir de certas formações imaginárias em saturação. Em outras palavras, as retóricas de convencimento mobilizadas pelos perfis que vendem tais estratégias se ancora em formações imaginárias sobre quem são os compradores de seus produtos. Para tal, propomos um outro gesto de análise, deslocando nosso olhar para publicações de um dos perfis selecionados para análise. Observemos a Figura 3:

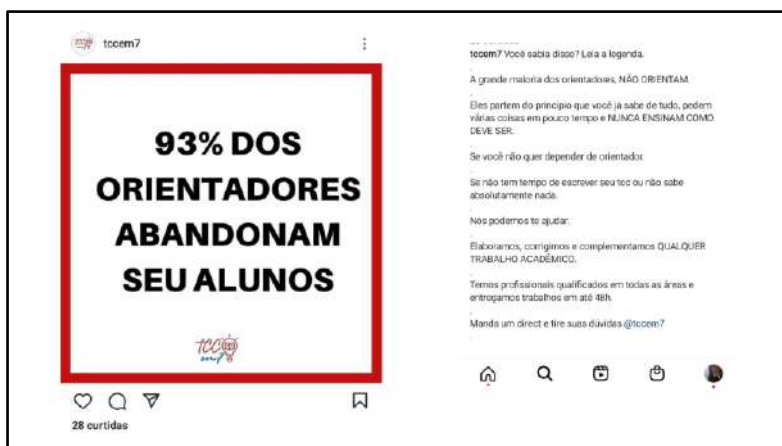


Figura 3 - *print* de publicação do perfil @tccem7

Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Cgwm9nArUvt/>>. Acesso em: 19 out 2022.

A primeira linha da seção de descrição da publicação no Instagram interpela o sujeito-usuário à leitura da informação mencionada na imagem. Em termos linguísticos, a materialidade se compõe ancorada no grafocentrismo, uma imagem composta por palavras, trazendo o efeito de legitimidade pela memória do processo escrito. O fundo branco, delimitado pelo enquadramento em vermelho, direciona o olhar para o centro da publicação, o texto escrito em caixa alta com a afirmativa: 93% DOS ORIENTADORES ABANDONAM SEU ALUNOS. Para que o ritual de interpelação à compra seja bem-sucedido e o efeito de venda seja bem realizado, a estratégia mobilizada é a de culpabilização dos orientadores pelo insucesso dos estudantes. O significante *abandono* engendra o funcionamento de um pré-construído sobre a prática docente, pois remete “simultaneamente àquilo que todo mundo sabe, isto é, aos conteúdos do pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (PÉCHEUX, 2014, p. 159).

Nessa perspectiva, compreendemos que as determinações do espaço informatizado do Instagram podem produzir um efeito de restrição que se dá primeiramente sobre as práticas de linguagem, a partir da normatização do número de caracteres possíveis, da inserção de emojis, hashtags, links, configurando uma política própria de escrita. Essa forma de restrição, entretanto, atualiza o que pode ser dito, nos termos da AD pècheuxtiana, pois é da ordem das possibilidades de enunciação. É, pois, sobre essa base tecnolinguística que se desdobram os dizeres que seguem:

A grande maioria dos orientadores, NÃO ORIENTAM.

Eles partem do princípio que você já sabe de tudo, pedem várias coisas ao mesmo tempo e NUNCA ENSINAM COMO DEVE SER.

Metaforicamente, se produz no primeiro enunciado um dizer totalizante, com um efeito de sentido que busca atingir a globalidade. A grande maioria dos orientadores refere-se ao número percentual de 93%, o abandono desliza para a não orientação. No segundo enunciado, incorre-se num jogo de formações imaginárias (como mencionamos anteriormente), mas sobre os sujeitos que ocupam a posição-sujeito de orientador, situando-a como paradoxal, pois *pedem muito e nunca ensinam*. Interpretar esses enunciados à luz da AD é lembrar que mesmo a materialidade digital é capaz de “corporificar os sentidos, territorializar-lhes, dar o lastro necessário para que se processe a identificação ou a (des)identificação dos sujeitos com os saberes necessários no processo de interpretação.” (GALLO, 2018, p. 350). Assim, na atualização dos processos de identificação postos em disputa entre orientadores que abandonam e aqueles que vendem estratégias de sucesso

funciona um discurso de culpabilização dos professores (JAEGER, 2016). Historicamente, a constituição dos professores (e principalmente os que atuam no âmbito do Ensino Superior) enquanto classe trabalhadora se dá de forma complexa e contraditória, muitas vezes, esvaziado de um discurso sindical e pautado pelas determinações socioeconômicas do capitalismo contemporâneo. O professor que não ensina, desliza para o orientador que não orienta, apagando as condições materiais de trabalho no Ensino Superior, que no contexto do novo neoliberalismo circunscrevem o trabalho docente: alta produtividade, internacionalização, busca por financiamento e desenvolvimento de produtos/ideias ligadas à industrialização e à tecnologia; além da carga horária de aulas na graduação e pós-graduação, atividades de extensão, em bancas internas e externas, no parecer de livros e periódicos, em funções de gestão. Jaeger (2016) argumenta que o discurso de culpabilização do professor se ancora pelo *centramento do sujeito professor*,

uma vez que este é projetado como a fonte da sabedoria e o responsável pelo sucesso do aluno, da Educação e do país [...] e, pode-se estabelecer uma relação entre o movimento centralizador do ser-professor como uma construção do processo de tomada de consciência da docência como classe em si, o que a aproxima da individuação do sujeito pelo Estado e acentua a vulnerabilidade dos discursos de valorização do professor como responsabilização, culpabilização. (JAEGER, 2016, p. 119)

A guisa de solucionar os problemas ocasionados pela falta de orientação, a publicação sugere ainda: Se você não quer depender de orientador/ Se você não tem tempo de escrever seu tcc ou não sabe absolutamente nada/ Nós podemos te ajudar. Ainda sob o jogo das formações imaginárias, o sujeito-consumidor é tomado pelo anunciante como: aquele que não tem tempo para escrever, aquele que não tem capacidade ou não sabe absolutamente nada. E, desse modo, se discursivizam as práticas de leitura e escrita acadêmicas sob a evidência de que são inalcançáveis, de maneira que parece funcionar a sobreposição de “determinados efeitos de sentido, como a ideia de que o aluno/aprendiz vai perdendo cada vez mais espaço para o consumidor”, tal como apontam Kapp-Barboza e Galli (2018, p. 87), em discussão a respeito da sobreposição do discurso publicitário ao discurso pedagógico.

Passemos para outro recorte:



Figura 4 - *print* de publicação do perfil @tccem7
Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Cgwm9nArUvt/>>. Acesso em: 19 out 2022.

Na Figura 4, há um dizer assertivo sobre a formação profissional e as práticas de leitura e escrita acadêmicas, um dizer que nega radicalmente a relação que se estabelece entre as práticas discursivas de uma esfera de formação e a mobilização de saberes por um sujeito-pesquisador. No fio do discurso, marca-se a negação de um modo específico de constituição de subjetividades: *VOCÊ NÃO PRECISA SABER FAZER SEU TCC*. A negação produz como efeito, na materialidade digital, a hiper circulação de dizeres e (não) saberes sobre as práticas de leitura e escrita acadêmicas, sobre o lugar dessas práticas na sociedade e, de modo mais amplo, sobre uma política de esvaziamento dos itinerários formativos que se engendram no Ensino Superior. Da perspectiva discursiva, há uma inculcação no ritual de interpelação do sujeito-universitário, uma vez que este se submete às práticas linguageiras acadêmicas como espaço privilegiado de fazer produzir, circular e acessar o conhecimento científico. O que ocorre é um efeito de banalização (Sabe qual a maior *mentira* que te contaram durante a graduação); e, pela banalização, tudo é posto em tábula rasa, apagando tanto as dissimetrias da relação SUJEITO-LÍNGUA(GEM)-CONHECIMENTO, quanto às determinações histórico-ideológicas congregadas no discurso acadêmico. O que chamamos de inculcação dissimula-se como efeito de liberdade, de emancipação para um sujeito autônomo (aquele que diz: *Eu não quero/preciso escrever um TCC*) e o faz justamente pelo trabalho da ideologia do novo neoliberalismo.

Comparece, ainda, um modelo de retorno ao sujeito empirista, que funciona pela paráfrase da materialidade imagética:

Você não precisa saber fazer seu TCC
↓
Um **advogado** não precisa de TCC para soltar um preso.
↓
Um **médico** não precisa saber escrever para atender um paciente na emergência.
↓
Um **pedagogo** não precisa elaborar e formatar um trabalho científico para dar aulas com maestria aos seus alunos.

Esse procedimento de segmentar os enunciados em famílias parafrásticas nos permite explicitar certos movimentos de sentido que vão para determinadas direções. Conforme Orlandi, “é neste lugar, em que língua e história se ligam pelo equívoco, lugar de deslizamentos de sentidos, que se define o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação, como esse efeito que constitui sujeitos e sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 79). O trabalho da memória discursiva em retomar certos enunciados e formas de litúrgia se demarca no movimento parafrástico ao recortar profissões como ofícios, como práticas, desprovidas de história e de lugar na luta de classes e na luta pelo acesso ao conhecimento científico. Ao cabo de um projeto mais amplo de esvaziamento de sentidos é, como anunciamos, ao tratar das *condições de produção*, apagar o espaço universitário – e, por conseguinte, as práticas de leitura e escrita acadêmicas – como um espaço de constituição de autoria(s). A autoria, tomada na perspectiva discursiva, é uma das posições possíveis de serem ocupadas pelo sujeito (id., 2020), mas não está ligada à inaugurabilidade ou à inovação em termos técnicos, práticos e aplicados (como a patente de um produto), e sim à sua própria inscrição na história, sua própria história de leituras, ao atravessamento do inconsciente e do ideológico, que lhes permite (re)organizar dizeres, saberes e sentidos a partir de um gesto particular e subjetivo.

Seguindo essa esteira de reflexão, mesmo que em seu cotidiano um advogado não precise escrever um trabalho acadêmico para “soltar um preso”, é preciso estar inscrito em certa doutrina jurídica para fazê-lo. No mesmo caso, ainda que imprescindível a necessidade de “saber escrever” para atender nas lotadas emergências de um hospital, médicos precisam estar embasados na ciência para prescrever uma medicação ou fechar um diagnóstico. Um pedagogo, ou um professor, está sempre e indubitavelmente filiado a diversas posições científicas e didáticas, mas sua formação abarca ainda questões de psicologia, inclusão, diversidade etc. Se, para a AD, a função de autor “é tocada de modo particular pela história, pois consegue formular, no interior do formulável e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações, produzindo um lugar de interpretação no meio de outros” (ORLANDI, 2020, p. 71), no cotidiano, é ao desafiar-se nos

(des)limites da escrita, no espaço (in) finito das leituras possíveis diariamente, que diversos profissionais empurram as fronteiras do conhecimento, da ciência, seja a partir de contribuições teóricas, técnicas ou aplicadas.

Algumas considerações

Vivemos a biopolítica da “dadosfera”: com o aumento do uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano, vemos a propagação das instituições financeiras e a intensificação dos engajamentos políticos (BEIGUELMAN, 2021). Nesses termos, a vigilância atua por meio da captação de dados pessoais dos usuários e a economia liberal – dos *likes*, *dislikes*, comentários, compartilhamentos – é alimentada por algoritmos e outros recursos de controle e censura de imagens e de textos. Essa dinâmica parece não só proporcionar, mas, sobretudo, ofertar/vender uma homogeneidade e padronização em um discurso de diversidade, de liberdade, de autonomia, numa lógica de monetização (venda e compra) que fere os princípios das práticas de leitura e escrita acadêmicas.

Nessa direção, com base no material que analisamos, compreendemos que os sentidos que emergem das/nas discursividades sobre as práticas de produção acadêmica, em circulação nos perfis da rede social Instagram, apontam para um apagamento do discurso pedagógico e da importância da construção do conhecimento, na medida em que silenciam a relação entre práticas discursivas de formação e de construção de saberes ao criarem espaço para a venda e para o lucro. Conforme marcamos ao longo da reflexão, essa lógica capitalista instaura condições econômico-políticas que regulam seu funcionamento, suas formas de interpelação (regimes de subjetividade) e organizam a vida social, o que nos parece promover, voltando a nossa terceira questão, o arrefecimento dos laços sociais.

Como efeito de fim, para retomamos a metáfora da luz em sua efemeridade, é preciso voltar à relação do sujeito com conhecimento em uma sociedade neoliberal: sobressaltam aos olhos através das telas dos smartphones discursos que banalizam a honestidade e o compromisso do fazer científico, que produzem um forte esquecimento (sempre ideológico, para lembrar derradeiramente de Pêcheux) atuante pela ilusão da autonomia, do controle. Perseguindo a necessidade de mudar de vida, diversos estudantes flagelam o espaço político da autoria, na expectativa de encontrar na rede uma luz, como este instante em que as dificuldades desaparecem. O sujeito-usuário é seduzido a desfrutar também das facilidades que nos dá a vida contemporânea mediada pela tecnologia, pelos dispositivos e é soterrado, junto a sua ética. Há luz que possa nos amparar?

Referências

- BEIGUELMAN, G. **Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera**. São Paulo: UBU Editora, 2021.
- BUCCI, E. **Superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo o que é visível**. São Paulo: Autêntica, 2021.
- COSTA, C. F.; SILVA, S. M. G. Novo neoliberalismo acadêmico e o Ensino Superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 6-35, 2019. Disponível em: <bit.ly/3GeL2QR>. Acesso em: 19 out. 2022.
- DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/expert/>>. Acesso em: 19 out. 2022.
- DUBET, F. QUAL Democratização do Ensino Superior?. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 28, n. 74, 2015. DOI: 10.9771/ccrh.v28i74.19896. Disponível em: <bit.ly/3Z7oSbW>. Acesso em: 19 out. 2022.
- GALLI, F. C. S. Práticas de leitura no contexto acadêmico: a constituição histórica do sujeito-leitor e dos sentidos. **Linguagem & Ensino** (UFPel. Impresso), v. 18, p. 201-218, 2015. Disponível em: < bit.ly/3GfqV4W>. Acesso em: 19 out. 2022.
- GALLO, S. M. L. Discurso e novas tecnologias da informação. In: NAVARRO, P.; BARONAS, R. L. (org.) **Sujeito, texto e imagem em discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 345-356.
- HAN, B.-C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.
- _____. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.
- _____. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte/Veneza: Editora ÂYiné, 2018.
- JAEGER, D. **Discursos de valorização do professor: efeitos da interpelação no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escola**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- KAPP-BARBOZA, A. M. M.; GALLI, F. C. S. O conhecimento como produto: uma análise discursiva das propagandas de centros universitários particulares. **Entremeios**, Revista de Estudos do Discurso (on-line), Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 16, p. 79-96, jan.-jun. 2018, ISSN 2179-3514. Disponível em: <bit.ly/3WUm3JB>. Acesso em: 19 out. 2022.
- KOMESU, F. C.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. **Raído** (UFGD), v. 8, p. 79-93, 2014. Disponível em: <bit.ly/3QaNBYK>. Acesso em: 19 out. 2022.

MAGALHÃES, B. A crise estrutural do capitalismo e o irracionalismo. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 14, n. 22, 2019. DOI: 10.22456/2594-8962.98122. Disponível em: <bit.ly/3jQxELr>. Acesso em: 19 out. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 49-56.

_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Foi propaganda mesmo o que você disse?. In: PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 73-92.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015a.

_____. Foi propaganda mesmo que você disse?. In: ORLANDI, E. P. (orgs.). **Análise do Discurso** – Michel Pêcheux. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Ocho tesis sobre el neoliberalismo (1973-2013). In: RAMÍREZ, H. (org.). **O neoliberalismo sul-americano em clave transnacional**: enraizamento, apogeu e crise. São Leopoldo: Oikos–Unisinos, p. 13-57, 2013.

SAMPAIO, H. O setor privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 4, p. 28-43, 2011. Disponível em: <bit.ly/3GdTzTF>. Acesso em: 19 out. 2022.

SEIXAS, R.; ROBERTO, C. **Que luz é essa?** WEA: 1977. LP/CD (2min49s).

CAPÍTULO 7

GESTOS DE LEITURA E SABERES LITERÁRIOS ENTRE- LÍNGUAS COM APRENDIZES SURDOS: TRANSITANDO ENTRE O INES E A BIBLIOTECA PARQUE¹

Livia Letícia Belmiro Buscácio

Introdução

Bibliotecas, museus, arquivos, a própria cidade: de que modo um sujeito surdo se inscreve na cidade com seu corpo, que é suporte para a Língua de sinais? Como produz sentidos para o que está escrito por desenhos e palavras nos muros, letreiros, placas, catálogos, em uma língua outra que também pode ser sua? De que maneira o surdo se relaciona com espaços museais, bibliotecas e outros lugares de memória? Mais especificamente, quais as possibilidades de relação de um sujeito, que é dito como não leitor, com bibliotecas e salas de leitura? O presente trabalho visa apresentar uma prática de ensino das disciplinas Língua portuguesa e Literatura realizada com docentes surdos de 6º e 7º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos na Biblioteca Parque Estadual, nos anos de 2016 e 2017. A ação é fundamentada em dois campos teóricos que se entrelaçam, a História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1992; ORLANDI, 2001) e a Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2007), que conduzem uma visão sobre língua, sujeito e sentido e, por sua vez, afetam o modo de ensinar línguas, incidindo em saberes literários e linguísticos. Dentre tantas coisas sustentadas pelos campos, trarei aqui mais propriamente a análise de Pêcheux (1990) sobre lugares de memória, arquivos e bibliotecas, e gestos de leitura, articuladas com Foucault (2008 [1969]), Nora (1993 [1984]) e Farge (2009), justamente para mostrar como caminhamos e lidamos com a Biblioteca Parque Estadual, seus catálogos, arquivos, estantes, formas de organização etc. como parte do processo de circulação de gestos de leituras e escritas produzidos por e com estudantes surdos. Ademais, mobilizarei as noções de trajeto temático (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016) e arquivo pedagógico

¹ O artigo foi apresentado no Simpósio *Língua, discurso e educação linguística: da práxis política à prática pedagógica*, coordenado pelos organizadores deste livro, no *Seminário Interinstitucional e Internacional de Análise de Discurso – SILAD (2022)*.

(INDURSKY, 2019) funcionando como guia para as aulas no Instituto e na Biblioteca. Como aliada, siga também as contribuições dos estudos literários, como a questão do direito à literatura trazida por Antonio Candido (2000,2011), compreendida discursivamente como um direito linguístico sobretudo para grupos e línguas minorizados, como o caso da Libras e do sujeito em processo de identificação como surdo, e da experiência do lugar de leitor em Calvino (2015). Seguindo essa trilha, proponho pensar discursivamente saberes literários e linguísticos conduzindo ações de ensino e, mais especificamente, de educação com surdos.

Saberes literários em uma formulação discursiva: lugares de memória e gestos de leitura no jogo com a língua

Pode-se pensar saberes literários pela Análise de Discurso no encontro com a História das Ideias Linguísticas, a grosso e arriscado modo, em duas vias que se afetam: a) as possibilidades de funcionamento do literário e o jogo com a língua, como ensina Gadet (2016), da trapaça e do dizer de um modo que desloca e mesmo fere as regras da língua para transpô-la em literária; e b) saber literário como saber sobre a língua e o fazer literário como saber metalinguístico, considerando os processos de constituição, circulação e transmissão de ideias e saberes sobre as línguas e o papel de quem pode (e de quem não pode) produzir literatura, sob certas condições sócio-históricas-ideológicas de produção discursiva. Tais processos implicam também a disciplinarização e a escolarização, conforme Balibar (2007 [1974]), determinando que literatura deve ser ensinada e lida, quem deve ensinar, como se deve ler e ensinar e mesmo o que é e o que não é literatura. Há diversos trabalhos no campo que mergulham na discursividade do literário: Gadet (2016), Pêcheux (1990 [1983]), Balibar (2007 [1974]), Medeiros (2019; 2016), Medeiros e Petri (2018), Medeiros e Sousa (2015), Mariani (2021), Mariani e Souza (1994), Mariani e Jobim (2007), Zandwais (2003), Buscácio (2014, 2020), dentre tantos outros.

Do lugar de professora na educação básica, é preciso lidar com o retesamento entre um programa institucionalizado para o ensino de literatura, na evidência das “coisas a saber” (PÊCHEUX, 1990), e as possibilidades de práticas discursivas sobre o literário em sala de aula, mais particularmente, uma sala onde línguas distintas se embatem e confluem no dizer dos lugares de aprendiz e professor. Por sua vez, saberes sobre a(s) língua(s) comparecem para dizer sobre a escrita literária e mesmo o que é literatura e de que língua (Libras, Língua portuguesa, e uso os nomes de Estado para as línguas), já que um saber literário pode ser visto como uma forma de saber sobre a língua. Como afirma Medeiros, isso requer significar “saberes literários como saberes linguísticos” (MEDEIROS, 2019, p. 86).

Dessa maneira, estipulamos alguns procedimentos para as ações em aula de literatura com surdos, transitando na tensão entre-línguas (MOLLOY, 2018; MARIANI, 2020; 2021), buscando analisar com os aprendizes diferentes materiais a partir de determinado tema.

É preciso mobilizar as formas de leitura de arquivo sob viés discursivo, com Foucault (2008 [1969]), Pêcheux (2010 [1994]) e, do lugar de historiadores, Farge (2009) e Nora (1993 [1984]), para pensar na biblioteca enquanto lugar que institucionaliza memória.

Segundo Nora (1993 [1984]), cada sociedade apresenta tentativas de retenção dos efeitos da história em um documento, na comemoração de fatos, na construção de monumentos sobre personalidades e fatos históricos, no desejo de ordenar e conter a história em museus, bibliotecas e arquivos. Logo, “lugares de memória” são produzidos pela sociedade e integram sua formação. Para Nora (ibid.), bibliotecas, arquivos, museus e comemorações são “lugares de memória” que, ao mesmo tempo em que atuam em um tipo de fossilização da história, são afetados por uma memória que flui, em suas contradições e impasses. E meios de produção do conhecimento como arquivos atuam na gestão de documentos e monumentos como tesouros da memória, formando “lugares de memória”.

Ao analisar os sistemas coercitivos que tentam reger o fluir da história, Foucault (2008 [1969]) estabelece uma arqueologia do saber, de modo a lidar com o arquivo no discurso. No autor, o arquivo é considerado um “sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 148) que, no encontro com a noção de “lugares de memória” (NORA, 1993 [1984]), coroa algo como monumento, como um acontecimento singular, encobrendo outros dizeres, a partir de um campo disciplinar. Formulando pela Análise do discurso, em “Ler o arquivo hoje”, Pêcheux compreende o arquivo como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2010c [1994], p. 51) inscrito em práticas históricas de sistemas de leitura, analisando o processo de reunião de documentos em um arquivo e a historicidade do armazenamento e da leitura das informações. Sobre as práticas de leitura de arquivos, Farge (2009) afirma: “Ler o arquivo é uma coisa; encontrar o meio de retê-lo é outra” (ibid., p. 22). Isto quer dizer que arquivos e bibliotecas de modo geral são cunhados pelo lugar de quem lê, de quem descreve, de quem organiza, a partir de um campo disciplinar, logo, institucional, o que se estende, por exemplo, à organização de salas de leitura em escolas, o que consta ou não no acervo de uma biblioteca, rituais a serem seguidos, quem pode ler, o que se deve ler e como. Por outro lado, lugares de memória são constituídos também na ruptura, no silêncio, encampando também o que não pode ser dito. Nesse processo, Pêcheux (2010 [1994]) afirma a necessidade de se olhar para a divisão social do trabalho de leitura dos arquivos ligada aos aparelhos

de poder. Na Idade Média, por exemplo, havia clérigos autorizados a ler e a confirmar autoria em seus nomes às obras; uma casta inferior, a quem era destinado apenas o papel de copistas, escrivães ou classificadores das obras; e, ainda, aqueles que eram proibidos de qualquer acesso às bibliotecas, como em *O nome da rosa*, de Umberto Eco. Nessa divisão social da leitura, vão sendo instaladas as diferenças entre as leituras tidas como corretas e mesmo entre quem pode ir à biblioteca, acessar as obras e produzir estas leituras, sendo gradativo o acesso ao modo de organização das bibliotecas, à disposição dos bancos de dados e à catalogação dos arquivos. Tais práticas, conforme Pêcheux, “constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega” (PÊCHEUX, 2010 [1994], p. 51).

Transitar pelas prateleiras de uma biblioteca, navegar seu site e encontrá-la em diversos, buscar pistas em um catálogo para encontrar um tema desejado nas páginas de um livro, ver o que no catálogo da biblioteca comparece como autor, como título, como língua a ser buscada: excursionar em uma biblioteca integra uma prática de leitura a ser explorada como ação pedagógica, podendo ser considerada também um saber literário a ser transmitido e tomado como objeto de se desejar aprender. Ainda assim, é preciso ter em mente então, ao menos, um duplo atravessamento institucional nos gestos de leitura dos lugares de professor e estudante: a escola e a biblioteca, enquanto instituições que promovem a circulação de saberes, acobertando outros.

Por isso, para se pensar em práticas discursivas no ensino de saberes literários é preciso ter em vista que o literário é um modo de discursivizar a formação social, onde se inscrevem dizeres e saberes em disputa pela língua alçada à condição de literatura. Requer também pensar em procedimentos para gestos de leitura de arquivo, de lugares de memória, constituindo um saber literário. Podemos partir do funcionamento de um trajeto temático (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1994, p. 165), isto é, um tema que possibilita a “emergência dos discursos em circunstâncias determinadas” em relação ao acontecimento discursivo que realiza uma possibilidade de dizer. Sobre o trajeto temático enquanto fio condutor de uma leitura, afirmam Guilhaumou, Maldidier e Robin:

A análise de um trajeto temático se apoia sobre o conhecimento de tradições retóricas, de formas de escrita, de usos da linguagem e, antes de tudo, coloca em destaque o novo na repetição. Uma análise como essa ultrapassa os limites da escrita, de um gênero, de uma série: ela reconstrói os passos daquilo que produz acontecimento na linguagem. (GUILHAUMOU; MALDIDIER; ROBIN, 2016, p. 118)

Ou seja, pelo trajeto temático é possível empreender uma leitura de dizeres, que podem ser reunidos, agregados, para análise, formando um arquivo discursivo. Ao invés de se restringir a modelos de gêneros textuais ou seguir apenas uma seriação cronológica, por estilos de época, seguir um trajeto temático, como os dizeres racializados ou discurso sobre mulher, nos possibilita um trânsito sobre como a língua funciona de base, em sua estrutura mesmo, para tais temas serem ditos ou silenciados. E, pensando no arquivo em aula, é preciso mobilizar a noção de arquivos pedagógicos, formulada por Indursky (2019), que consiste na reunião de materiais vários inscritos em dadas condições sócio-históricas-ideológicas de produção discursiva, reunião compartilhada e construída com os aprendizes, em nosso caso, com surdos e lidando com as línguas em tensão, com um “viver entre-línguas” (MOLOY, 2018). Partindo do que estava previsto para ser ensinado no programa institucional, o gênero histórias em quadrinhos, o tomamos enquanto trajeto temático tanto para reunir gibis, HQs, tiras e outras materialidades motivadas pelos aprendizes, quanto para adentrar na biblioteca, decifrar suas pistas, guiar a busca pelos livros e pelo que se deseja ler.



Imagens 1 e 2: Salas de aula do CAP-INES
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Num primeiro momento de formação do arquivo pedagógico, conversamos sobre as histórias em quadrinhos que eles conheciam, os personagens favoritos, se liam as revistas, o que motivou uma outra arrumação da sala: as mesas de frente uma para outra, gibis disponíveis ao centro, para serem manuseados, olhados, deixados de lado, trocados, lidos. Pela própria matéria da língua de sinais ser espaço-visual, e a escrita mesmo uma representação gráfica da língua oral, conforme Auroux (2001), transformar o ambiente da sala de aula em algo circular, aos moldes de uma sala de leitura, por exemplo, possibilita as trocas, os olhares, permite que as línguas transitem mais livremente do que numa organização em fileiras.

E com as línguas circulando, uma prática com saberes literários e linguísticos vai ganhando corpo e forma no pegar as revistas, tomá-las emprestadas dos colegas, no perguntar por sinais aos colegas e à professora como pode significar determinada palavra, buscar no celular pistas em sites

de busca e aplicativos com dicionários de Libras, conversar por sinais sobre os personagens, a história, a ilustração, procurar pelo autor e a editora, ir à lousa para escrever e compartilhar as indagações sobre as línguas – a escrita no papel e no quadro, a sinalizada em um se fazendo da aula. É tudo o que dá corpo ao escrito, portanto, que se torna objeto de aprender uma língua.

Dessa maneira, tal processo de leitura de arquivo é dado em um vai e vem entre-línguas, nos questionamentos sobre o escrito e como pode ser simbolizado em sinais, sobre as condições de produção de dado período literário e artístico, produzindo gestos de leitura em aula. Simbolizar entre-línguas o mundo é caminhar sob uma espécie de pântano linguístico. E no caso de um sujeito em processo de identificação com a Libras, sobretudo o corpo afetado por um não ouvir ou ouvir em resíduos, o sujeito é instado à escrita e, por vezes, à oralidade em Língua Portuguesa, línguas imaginárias e também fluidas. Tomamos então os saberes literários também como um modo de saber sobre a língua, por produzir dizeres sobre a escrita literária na reflexão metalinguística, no caso das ensinanças com surdos, entre-línguas, por isso, uma forma de educação linguística.

Levamos gibis de heróis, da Marvel e da DC, bem como da Turma da Mônica, comprados por mim, a que se somaram outros, trazidos pelos alunos e doados por outros professores para a aula. Adquiri as revistas de Maurício de Souza conforme seus personagens: Revista da Mônica, do Cascão, da Magali... não comprei inicialmente a do Cebolinha, pois me questionei, erroneamente, o porquê de levar um tema fonético, sonoro, para turmas de surdos. Mas comprei a do Chico Bento e, quando me dei conta que também deveria ter atentado sobre a representação escrita do que é dito por dialeto, em um escrever como se fala como quem é dito por caipira, uma estudante, reconhecidamente inteligente e na sagacidade de seus 12 anos, escolheu justamente essa para ler. Ela foi ao quadro, tomou o pilot da minha mão, começou a escrever, mostrando a revista: “Fessôra, praquê...”. Numa pedagogia da pergunta, ela diz: “que palavras são estas? É um jeito de escrever *professora e por quê?* Consigo saber pelas letras e pelo que me apresenta a situação desenhada e os balões... por que as palavras estão escritas dessa forma? Ela mesma responde: o Chico Bento sempre está descalço, mora no campo, é assim que se fala lá? Eu não sei, sou surda. Ele sofre preconceito por ser da roça e falar assim? E por que não está escrito como todos sabem como são as palavras... professora, porque....?”. O brilhantismo da pergunta emerge pela possibilidade de uma sala de aula reorganizada para acolher e circular os dizeres dos alunos, autorizar-lhes a formular questões e ideias sobre as línguas. É uma amostra de como saberes literários produzem também saberes sobre a língua, por conta de uma trapaça chamada escrita literária, que requer uma reflexão sobre a língua no escrevendo mesmo. E é preciso, do lugar de professor, estar aberto a perguntas não previstas, que

acontecem em sala de aula com surdos, no inesperado movimento entre-línguas, perguntas que precisam ser questionadas e confrontadas entre si para que o sujeito produza sentidos sobre o lido, o escrito e o não escrito. E sabemos muito bem que os rituais escolares normalmente cerceiam com seus mecanismos de controle institucional os questionadores, os sagazes, impondo-lhes as formas do silêncio.

Assim, procuramos ir contra a uma trama de dizeres que marcam a Língua Portuguesa e a literatura como inatingíveis ao sujeito surdo, mesma trama que aloca o surdo como incapaz e deficiente e confere, por sua vez, um estigma de língua menor à Libras. Ademais, rompendo com uma rede de saberes que classificam e fatiam as línguas como L1 e L2, advindos de certos ramos da Linguística e se imprimem nos documentos de políticas linguísticas para surdos, postulo uma relação do sujeito identificado como surdo e em processo de filiação entre-línguas, em que as materialidades das línguas se tocam, se embatem, confluem. Em sinais, palavras, gestos, sons, estão materializadas discursividades da formação social, marcada por dizeres de raça-gênero-classe, conforme formulam Zoppi-Fontana (2017), Cestari (2017), Modesto (2021), e – acrescento – discursos de capacitismo e toda uma memória que tem como base uma tensão entre-línguas para simbolizar o mundo, encarar o real. As línguas não estão incólumes; por sua vez, o sujeito, que delas carece para significar, tampouco. E os discursos sobre a literatura ou da literatura, obviamente, formados, formulados e transmitidos pela língua enquanto base material, estrutura e acontecimento, menos imaculados ainda.

Saberes literários podem ser considerados então saberes sobre a língua, uma vez que desestabilizam a base material, refutando ou reforçando regras e normas ditas do lugar do gramático e do linguista, por exemplo. O próprio ato da escritura literária, seja nas letras em um papel ou tela, seja nos sons das palavras, seja nas mãos que sinalizam em línguas de sinais, exige um trabalho outro com a língua enquanto estrutura onde emergem dizeres cindidos, retesados, de uma memória da/na língua. Ou melhor, conforme Gadet:

Toda desconstrução se coloca imediatamente em oposição à língua como ferramenta de comunicação estabelecida sobre uma norma ou um consenso social. Ela questiona, portanto, implicitamente a ideia de que é a comunicação que cria uma ligação na sociedade, por causa do sentido, ligando a possibilidade de fazer sentido com a de fazer seu sentido (não necessariamente e não somente no ato voluntário e consciente), com a possibilidade de intervir na língua, com a sistematização de uma mudança na regra que não pode mais ser, portanto, concebida como desvio. É dessa maneira que a literatura pode ser revolucionária. Trapacear a língua / mudar a vida. (GADET, 2016, p. 193)

Pode-se levantar uma questão de que a fruição da escrita, sobretudo da escrita literária, não seria condizente com o modo do surdo identificado à língua de sinais conferir sentido ao real, questão esta que emerge de determinados campos de estudo sobre o surdo, a língua de sinais, a cultura. Em outra direção, na resistência à primeira, seguimos com Calvino ao nos esclarecer sobre a experiência com a escrita como modo de simbolizar o mundo:

Em certo sentido, acho que sempre escrevemos sobre algo que não sabemos: escrevemos para que o mundo não escrito possa exprimir-se por meio de nós. No momento em que minha atenção se afasta da ordem regular das linhas escritas e acompanha a complexidade movente que nenhuma frase pode conter ou exaurir, me sinto próximo de entender que, do outro lado das palavras, há algo que busca sair do silêncio, busca significar por intermédio da linguagem, como dando golpes no muro de uma prisão. (CALVINO, 2015, p. 114)

Um derradeiro considerar saberes literários discursivamente é ter como princípio o direito à literatura, seguindo de mãos dadas com os estudos literários de orientação materialista, com o célebre trabalho de Antonio Candido sobre o direito à literatura como um direito humano. Segundo o autor, tal direito se dá em duas vias:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Nesse sentido, pode-se pensar no direito a saber literatura, provar-lhe o gosto e conhecer, enquanto algo a se lutar por ela. Se a poesia não é “o domingo do pensamento”, como diz Pêcheux (1990, p. 53), mas algo da ordem e também da desordem da língua, há que se lutar para que todos possam acessar e simbolizar o real pela literatura, pela cultura de forma geral. Sobre a luta, Candido persiste:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura ...Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 193)

Tratando de um direito inalienável absolutamente negado tanto pela reprodução do mais do mesmo que afasta os estudantes, quanto pelo imaginário de inatingível que recai sobre o literário e a língua, ainda mais reforçado e excludente quando estamos, professores e aprendizes, na arena entre-línguas – majoritária, minorizada, na arena de classes, na luta contra dizeres racializados e de gênero que impregnam nossa formação social e são materializados (como repetição, rompidos como resistência) no literário. Nessa nuance de se formular saberes literários discursivamente, calçados na relação entre língua, história e sujeito, tomamos os laços (e desenlaces) entre as línguas na educação com surdos pelo literário, em um caminhar com os aprendizes, pela boniteza da conversa, como ilumina Paulo Freire (1996). A nosso ver, não é possível falar em direito à literatura e à cultura, muito menos em tais práticas discursivas de leitura e escritura, sem a entrada em lugares de memória, bibliotecas, museus, arquivos, sobre o que conversaremos a seguir.

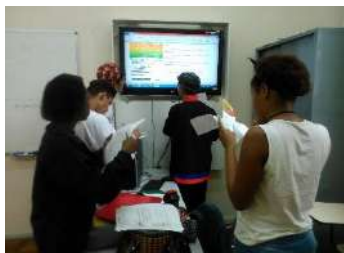
Lugares de memória e práticas de leituras: surdos na Biblioteca Parque

Mundo da escrita, mundo do escrito e do não escrito: com a circulação da escrita para o surdo no lugar de aprendiz, considero a inscrição em diversos espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002), sobretudo os que se pretendem casa da memória, marcados pela tensão entre sujeitos pelo lugar de poder dizer, poder saber, poder transitar. Isto é, busco na prática com turmas da educação básica lidar com um “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (ibid., p. 16), por meio de visitas a museus, bibliotecas, teatros, arquivos, dentre outros, e à própria rua enquanto espaço simbólico de produção e circulação de saberes sobre a(s) língua(s). Com isso, persistimos em um aprendizado a partir de uma apropriação da rua e de lugares de memória enquanto espaços de enunciação que possibilitam uma experiência real e mais fluida com as línguas e, por isso, promovem a formulação e circulação de saberes linguísticos. Visitamos lugares de memória (NORA, 1993 [1984]) e espaços museais, virtual e presencialmente, de modo a tecer gestos sobre o literário em relação às artes visuais, além de uma apropriação pelo sujeito identificado surdo desses espaços, nem sempre acessíveis; possibilita-se que a língua de sinais e os corpos que lhes são suporte circulem, produzindo gestos de leituras em sinais e palavras.

Assim, após os quadrinhos circularem em sala mobilizando bastante conversa, chegou o momento de promover ações na Biblioteca Parque Estadual. Vale trazer as condições em que o trabalho foi realizado, deixando claro desde já que sei que a maioria das escolas públicas não tem possibilidades de oferecê-lo e que, ainda assim, professores de todo o país

seguem resistindo com seus aprendizes em ações educativas irmanadas. As excursões na Biblioteca foram realizadas durante o horário das aulas de Língua portuguesa e Literatura, totalizando 6 horas aula por semana.

Navegamos por sites, tanto o Google quanto o da Biblioteca Parque², em uma tela projetada na lousa da sala de aula do instituto, buscando imagens para conhecer a arquitetura e a rua no entorno, deslizar pelos corredores virtuais, buscar no catálogo por títulos, autores, temas, línguas. O digitar palavras para percorrer tais caminhos é alinhavado por sinais que perguntam, afirmam, exprimem curiosidade, tanto pela Biblioteca como pela própria materialidade da língua escrita na tela: como se escreve tal palavra? Está faltando uma letra? Eu já passei por esse lugar, qual é o nome da rua mesmo? Como se coloca em letra maiúscula, onde teclar ou clicar para ir a outro site, enfim, são reflexões sobre a escrita no momento mesmo de escrever e sinalizar, saberes metalinguísticos, portanto. Os alunos se levantam da cadeira, tomam a caneta para escrever em cima da projeção na lousa, vão e voltam às teclas e telas do computador, em uma sala de aula que ganha vida rompendo com os rituais das carteiras enfileiradas, do professor em posição de arauto do saber, uma sala da conversa.



Imagens 3 e 4: Salas de aula do CAP-INES
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para as excursões presenciais, pude contar com o transporte do instituto para levar as turmas, durante os dois tempos de aula da disciplina. Entrei em contato com o setor educativo da biblioteca, que disponibilizou uma visita guiada com o arte-educador em Libras Pablo Amorim. Conversamos e reformulamos o planejamento da visita, em uma incursão mais fluida e em vários dias, para além do modelo ofertado pela Biblioteca.

Na primeira visita, fomos recebidos por dois arte-educadores em língua de sinais, o que causou um espanto de alegria nos estudantes e em mim, deslumbre reforçado pela beleza de uma Biblioteca novíssima, reformada, que se coloca entre os livros de papel e as telas. Em mim, o espanto

² Na época, a Biblioteca tinha um endereço virtual, hoje não mais, apenas páginas no Instagram, Facebook e menções em sites institucionais e de notícias sobre cultura.

reverberou também na lembrança de menina que saía de Duque de Caxias para passear sozinha ou com amigos na antiga biblioteca estadual que habitava ali, sentir o perfume dos livros, investigar as fichas catalográficas, caminhar nos labirintos das estantes. Meu objetivo, desde já, era poder compartilhar com os estudantes o encantamento que eu tinha nesse lugar, torná-los apaixonados a ponto de quererem retornar sozinhos, sem as mãos de alguém que os guiasse. Mas é um processo.

Andamos até uma pequena arena vermelha, onde nos apresentamos e fomos apresentados sobre a história das transformações da biblioteca naquele lugar: a primeira fundada por Pedro II em 1873, depois a biblioteca estadual inaugurada nos anos 1980, o processo de reforma de 2009 a 2014³, a transformação em uma Biblioteca Parque compondo um conjunto de bibliotecas no Rio de Janeiro⁴, com jardins e áreas de convivência, salas de vídeo e auditório, o arquivo de obras raras, o acervo composto aproximadamente por 200 mil obras, dizendo sobre o trajeto que percorreríamos. Fomos conduzidos ao guarda-volumes da entrada, começando então a entrada em um saber sobre a ritualística de lugares de memória em geral, tendo os estudantes perguntado em sinais tanto o motivo para guardarem as mochilas como o próprio significado da placa guarda-volumes, sobre isso, conversamos em língua de sinais, fizemos a datilografia e escrevemos, em uma leitura do espaço. Em se tratando da biblioteca, pode-se considerar que conhecer o seu funcionamento, como se deve agir, constitui uma espécie de saber literário, da mesma maneira que a busca por fichas catalográficas, manusear livros nas estantes, as dinâmicas de empréstimos etc. Assim, caminhamos pelos corredores, entre estantes com livros novos, que poderiam ser tocados e colocados no lugar adequado, e o arquivo com obras raras, manuscritos, protegidos por um vidro, inacessíveis para serem preservados, em uma câmara salvaguardados de modo que não pudemos entrar, na raridade do que pode ser lido apenas por quem está em um lugar autorizado pelo saber.

³ Para saber mais sobre a história arquitetônica da Biblioteca, acesse: <https://www.bebo.etc.br/projetos/2019/2/21/biblioteca-parque-estadual> e <http://estudiochao.com/filiter/projeto-colaborativo/Biblioteca-Parque-RJ>.

⁴ As Bibliotecas Parque estão vinculadas ao Governo do Estado do Rio de Janeiro e estão localizadas em Mangueiras, Rocinha, Niterói e Centro, a que foi visitada por nós. Maiores informações: <http://cultura.rj.gov.br/>



Imagens 5 e 6: De frente à estante protegida das obras raras, nos corredores da biblioteca.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com receio de se perderem nos labirintos e de não encontrarem o que gostariam, os estudantes começaram a indagar com estranheza: mas como encontrar um livro dentre 200 mil? Fomos direcionados ao catálogo, primeiramente na tela do computador e em seguida nos armários de ferro, para entender como buscar o que se quer ler e a marca do gesto de organização da biblioteca em cada livro, na disposição das estantes, ordenando os livros em fileiras conforme códigos impressos na etiqueta que lhes é colada na lombada. Tudo isso é matéria de leitura, tudo incita a pergunta sobre o escrito (o sistema de catálogo, as etiquetas nos livros...) e o não escrito que atravessa o funcionamento do lugar. A busca por autor, assunto, título, língua e outros foi tomando o gosto de experimentar, e também gerou um incômodo: por que a Libras não comparece como nome de língua a ser pesquisada? Conversamos sobre a falta de um acervo de vídeos em Libras, adaptações de obras literárias já existentes, como os materiais da editora Arara Azul e do INES, por exemplo; ponderamos que, ainda com essa ausência, o espaço poderia ser ocupado pela língua de sinais, pelo sujeito identificado a ela, que também pode ser leitor de uma língua representada graficamente pela escrita. Seguimos.



Imagens 7 e 8: Totem com catálogo eletrônico e mesas
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na biblioteca, há todo um setor de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, com investimento em impressões em braile, piso e letreiros táteis, dentre outros recursos, que já compareciam no projeto antigo, que foi explorado pelos estudantes. O prédio é acessível também para pessoas com deficiência motora ou mobilidade reduzida, com rampas e elevadores de acesso, estantes com altura média. Os estudantes fecharam os olhos para tocar nos letreiros e caminhar pelo piso tátil, aprenderam a imprimir em relevo, conheceram aplicativos, tomaram conhecimento sobre a existência de audiolivros, trocamos ideias sobre a surdo-cegueira e a importância de promover instrumentos de acessibilidade. E se queixaram da falta da língua de sinais no acervo da biblioteca, e se ampararam no arte-educador que sabe Libras. Transitar na biblioteca desperta inúmeras tensões.



Imagens 9 e 10: Setor de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, letreiro tátil.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao longo das visitas, fomos mais especificamente ao setor de Histórias em Quadrinhos, retomando o trajeto temático. No setor, os estudantes sentiram o conforto de reconhecer os heróis e personagens das histórias, manusearam as revistas nas estantes, sentaram em mesas circulares e sofás, conversaram sobre o que haviam escolhido, o que estavam lendo: são ações que levam à produção de gestos de leitura.



Imagens 11, 12 e 13: Setor de histórias em quadrinhos da Biblioteca Parque
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na construção de intimidade com o espaço da biblioteca na última visita, os estudantes foram convidados a retornarem por si mesmos, tendo sido registrados como leitores da biblioteca. Preencheram seus dados, disseram onde vivem, receberam as carteirinhas para que pudessem levar para casa um pedacinho do espaço, com os livros emprestados. É um processo de analisar o funcionamento da biblioteca que passa pela escrita em Língua Portuguesa e também pela língua de sinais, um entre-línguas que afeta o lugar de memória. Antes e no decorrer desse processo, os estudantes já estavam experimentando levar livros e revistas do INES emprestados para casa, conforme o que escolhiam, e também lemos juntos *O menino maluquinho* (2008), de Ziraldo, em um simulacro do cadastramento na biblioteca em sala de aula⁵. Nas semanas seguintes, em aula, os alunos contavam a sua volta, por vezes com familiares, por vezes com amigos ou sozinhos após a escola. Uma aluna, que desejava ser mãe, buscou ler livros sobre maternidade e cuidados com o bebê: leitura e escritura carecem de desejo.



Imagens 14, 15 e 16: Compartilhando leitura entre-línguas, marcando o lugar de leitor com o cadastro na biblioteca.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Algumas considerações

Assim, seguimos com nossa prática de ensino tendo em vista que formular um aprendizado da escrita entre-línguas por sujeitos surdos requer possibilidades de análise de que maneira múltiplos suportes de escrita (AUROUX, 2001) incidem na relação do surdo com o espaço urbano, mais especificamente, o espaço da biblioteca. Analisar o funcionamento de uma biblioteca, como as possibilidades de busca nos arquivos, compreender catálogos em armários e em plataformas digitais, circular pelas prateleiras são práticas que precisam ser incorporadas e analisadas como parte do processo discursivo de produção de gestos de leitura, constituindo, portanto, saberes literários e linguísticos.

⁵ Vale dizer que posteriormente a professora Verônica de Oliveira Louro organizou um cantinho de leitura no CAP-INES, com doações de livros e revistas, onde os alunos anotam no caderno de registros o que pegaram emprestado, a data, alguns dados pessoais.

Nesse caminhar, proponho um aprendizado de línguas enquanto uma experiência da linguagem atravessada pelo acontecimento (PÊCHEUX, 2008) em uma aula como espaço enunciativo de gestos de leitura e escritura (BARTHES, 2005), na possibilidade de assunção pelo lugar de poder dizer e poder transitar entre-línguas pelo aprendiz surdo para além dos muros da escola. Encontro em Djamila Ribeiro um dizer que condensa o que desejo partilhar no final das contas com essa ação: “Ler me retira de mim mesma quando a realidade é insuportável. E quando eu volto, percebo que é possível não só suportar como transcender.” (RIBEIRO, 2021, p. 50).

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. **A filosofia da linguagem**. Campinas: ed. Unicamp, 1998.
- BALIBAR, R. **Le français fictifs** (1974). Politique et pratique de la langue nationale. Paris: Hachette, 2007.
- BALIBAR, R.; LAPORTE, D. **Le français national**. Paris: Librairie Hachette, 1974.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- BUSCÁCIO, L. Análise de discurso e ensino de literatura brasileira com sujeitos surdos entre - línguas: dizeres sobre o racismo e sujeito no Brasil do século XIX e sua insistência no XXI. **Revista eletrônica Araticum**, v. 21, p. 50-69, 2020.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 8ª. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.
- _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CALVINO, I. **Mundo escrito e mundo não escrito** – Artigos, conferências e entrevistas. Companhia das letras, 2015, p. 105-115.
- CESTARI, Mariana Jafet. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na análise de discurso. In: ZOPPI FONTANA, Mônica; FERRARI, Ana Josefina (Orgs). **Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência – vol. 2**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 183-204.
- CONEIN, B.; COURTINE, J.; GADET, F.; MARADIN, J.; PÊCHEUX, M. **Materialidades discursivas**. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.
- FARGE, A. **O sabor do arquivo**. Trad. Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GADET, F. Trapacear a língua. In: CONEIN, B.; COURTINE, J.; GADET, F.; MARADIN, J.; PÊCHEUX, M. **Materialidades discursivas**. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. **Discurso e arquivo: Experimentações em Análise do Discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2019b. p. 97-120

MARIANI, B. **Testemunhos de resistência e revolta. Um estudo em Análise do discurso**. Campinas: Pontes, 2021.

MARIANI, B.; SOUZA, Tânia C. C. “1822, Pátria independente: outras palavras?”, *In: Revista Organon*, no. 21, vol. 6, 167 páginas, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/39215/25065>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

MARIANI, B.; JOBIM, J. L. A questão da língua nacional e a literatura pós-colonial no Brasil (em co-autoria). *In: Geraldo Pontes Jr.; Cláudia Almeida. (Org.). Relações literárias internacionais: lusofonia e francofonia; Relations littéraires Internationales: lusophonie et francophonie*. 01 ed. Rio de Janeiro: de Letras, Instituto de Letras da UERJ & Eduff; 40-61, 2007.

MEDEIROS, V. Vocabulário das ruas na caderneta de um escritor. **Revista Internacional de Comunicacion y Estudios Linguisticos**, v. 5, p. 17-24, 2016.

_____. Cartografias das línguas: glossários para livros de literatura. *Alfa: revista de linguística (UNESP, ONLINE)*, v. 1, p. 79-93, 2016.

_____. Saberes sobre língua e sujeito: o glossário pelo literato. In: SCHERER, A.; SOUSA, L.; MEDEIROS, V.; PETRI, V. (Orgs.). **Efeitos da língua em discurso**. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 83-99.

MEDEIROS, V.; SOUSA, L. Em Pessoa: dobras da e na língua. **Polifonia**, v. 22, p. 115-133, 2015.

MEDEIROS, V.; PETRI, V. La langue au XIX^e. Siècle à partir des écrits de Jose de Alencar. **Revista Fragmentum**, v. especial, p. 91-104, 2018. Disponível em : <<http://dx.doi.org/10.5902/2179219436615>>. Acesso em: 29/03/2023

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. In: **Revista da Abralin**, v. 20, n. 2, 2021, p. 01-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1851>>. Acesso em 20 jul. 2021.

MOLLOY, S. **Viver entre línguas**. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

NORA, Pierre. “Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux.” In: **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984. Vol 1. Pp. 7 a 15 (Tradução na Revista Projeto História. No 10 História & Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-Graduação em História, dezembro de 1993. Pp. 7 a 26.)

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 29/03/2023

ORLANDI, E. **História das Ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico (1996). Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos (1999). 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PECHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio (1988). Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1990.

_____. Ler o arquivo hoje (1994). In: ORLANDI, Eni P. (org). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.

PHILLIPE, G.; PIAT, J. **La langue litteraire**: Une histoire de la prose em France, de Gustave Flaubert a Claude Simon. Paris: Fayard, 2009.

RIBEIRO, D. As descobertas da escrita. Zélia Amador de Deus et alli. **Uma outra história. Textos contemporâneos**. Porto Alegre: TAG Experiências literárias, 2021.

SCHERER, A. Arquivos de língua. In: MEDEIROS, V. et al. **Almanaque de fragmentos: ecos do século XIX**. São Paulo: Pontes, 2020, pg. 32-37.

ZANDWAIS, A. **Linguagem e ensino**: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares. Porto Alegre: UFRGS, Organon, v.17, no35, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30015>>. Acesso em: 29/03/2023

ZIRALDO. **O menino maluquinho** (1980). Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2008.

ZOPPI FONTANA, M. G. 'Lugar de fala': enunciação, subjetivação, resistência. **Conexão letras**, v. 12, p. 63-71, 2017.

CAPÍTULO 8

LEITURA EM ESPIRAL: CONSTRUÇÃO DE ARQUIVOS PEDAGÓGICOS E O ORDINÁRIO DOS SENTIDOS

Luciana Iost Vinhas

Introdução

Eu gostaria de começar este texto apresentando duas situações presenciadas por mim enquanto observava práticas de estágio de regência em língua portuguesa no ensino fundamental em duas escolas da cidade de Porto Alegre. As práticas de estágio estavam sendo desenvolvidas por duas alunas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no primeiro semestre do ano letivo de 2022. A partir das duas situações relatadas, passarei a uma proposta de reflexão sobre ensino de língua portuguesa na educação básica por uma abordagem discursiva, filiada à elaboração teórica de Michel Pêcheux.

A primeira situação ocorreu em uma escola pública localizada na zona sul de Porto Alegre. Era uma turma de 7º ano. A professora estagiária estava trabalhando com releituras de contos de fadas e a aula fluía muito bem, com um diálogo sensível, profícuo, entre professora e estudantes. Em um determinado momento da aula, no segundo período, um homem jovem aparece na porta da sala e pede permissão para conversar rapidamente com a turma. A professora permite que ele dê o seu recado.

O homem se apresenta como representante de um centro educacional que, segundo ele, “tem parceria” com a escola. Diz que o centro está oferecendo bolsas para os alunos daquela escola caso queiram fazer um dos cursos disponíveis. Os cursos oferecidos são: inglês, manicure e alongamento, design de sobrancelhas, extensão de cílios, barbeiro, cabeleireira, administração e informática. Para conseguir a bolsa, bastava que os alunos preenchessem um folder (que foi entregue pelo homem a todos os estudantes ao longo da conversa) com algumas informações pessoais e respondessem a uma pergunta: “Por que você quer uma bolsa do quero bolsa X¹?”². No mesmo folder, para que pudesse ser contemplado com uma bolsa,

¹ O nome da escola foi substituído pela letra X.

² No folder, a pergunta não estava adequada ao português padrão. Ela foi escrita da seguinte forma: “Porque você quer uma bolsa, do quero bolsa X?”.

o estudante precisava indicar “Qual a formação profissional você sonha em fazer? Informática, Adm, Inglês, Beleza”.

A segunda situação ocorrida em observação de estágio tomou lugar em uma escola particular de uma zona nobre da cidade de Porto Alegre. A professora estagiária apresentava um plano de ensino sobre texto argumentativo e, para o desenvolvimento de sua aula, propôs a produção do texto argumentativo com base na temática da sustentabilidade. A temática foi escolhida como uma possibilidade de tema da redação do ENEM, considerando que se tratava de uma turma do 9º ano e que a escola na qual o estágio estava sendo realizado já estava preparando os alunos para o exame.

Em um primeiro momento, a aula se desenrolou em torno de uma discussão aberta sobre sustentabilidade, atentando para os objetivos de desenvolvimento sustentável determinados pela ONU. Durante a interlocução entre professora e estudantes, uma aluna tomou a palavra para falar sobre a fome e a produção de alimentos: apesar de existir uma grande produção de gêneros alimentícios, ainda há muitas pessoas passando fome no planeta. Como exemplo, citou uma situação ocorrida em outro momento de sua vida escolar, quando uma professora apresentou um documentário sobre a água. Segundo constava no documentário, caso não ocorresse a redução no consumo, o planeta ficaria sem água em poucas décadas. Com essa lembrança, a aluna afirmou que o documentário provocou uma mudança imediata na forma como consumia água em sua casa. Seu objetivo, então, era referir que, para reduzir a fome, seria importante passar um documentário sobre “pessoas que passam fome na África e na Bahia, por exemplo”, para que todos se conscientizassem sobre o problema e ajudassem a solucioná-lo.

As duas situações concretas vivenciadas³, ocorridas espontaneamente no decorrer de duas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental, apresentam possibilidades de deriva interessantes, que poderiam nos conduzir a um trabalho com a língua enquanto prática transformadora, tomada na práxis da sala de aula. Portanto, através de uma reflexão sobre a língua e a leitura pela perspectiva da Análise Materialista de Discurso (AD), vou tentar propor caminhos para a prática de uma *leitura em espiral* em sala de aula, tomando como base a teorização de Michel Pêcheux. Nossa proposta considera a leitura em espiral como prática discursiva que se constitui no batimento entre os pressupostos teóricos da AD, que fundamentam a prática pedagógica da professora, e as situações concretas vivenciadas em sala de aula, tomadas como funcionamento do ordinário dos sentidos. Nesse batimento, seria possível proporcionar a construção de arquivos pedagógicos.

³ A discussão aqui proposta focará na segunda situação vivenciada, que ocorreu em uma turma de 9º ano de uma escola privada de Porto Alegre.

Vamos, assim, começar o desenvolvimento da proposta realizando um recuo teórico aos conceitos que alicerçam esta reflexão. A concepção de leitura com a qual trabalhamos, designada como *leitura em espiral*, toma inspiração na formulação pècheuxiana sobre a denominada terceira fase da AD (AD-3). Ao tratar sobre o procedimento da Análise de Discurso realizado por etapas e com ordem fixa (presente nas fases anteriores do empreendimento teórico), o autor passa a priorizar uma interação entre momentos de análise linguística e de análise discursiva, caracterizando, portanto, “uma nova fase de análise linguístico-discursiva: a produção “em espiral” destas reconfigurações do corpus vem *escandir* o processo, produzindo uma sucessão de *interpretações* do campo analisado” (PÊCHEUX, 1997, p. 316, grifos do autor). Esse procedimento de leitura em espiral prevê um processo simultâneo de trabalho no/com o corpus e, também, de inscrição teórica, que permite provocar deslocamentos teóricos e analíticos necessários para a compreensão do processo de produção do sentido.

A proposta aqui é a de transpor tais considerações sobre o trabalho analítico para a prática pedagógica em língua portuguesa na educação básica. Em sala de aula, ao nos depararmos com diferentes situações que nascem da contingência das práticas escolares, tomamos tais situações como práticas passíveis de inscrição do sujeito, logo, de leitura-interpretação... de identificação. As duas situações descritas, ocorridas no cotidiano de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, podem provocar o batimento entre base material e processo discursivo, correlacionado às condições de produção do discurso, permitindo a visualização das posições discursivas (políticas, ideológicas e de classe) naquilo que é dito e mobilizando o discurso-outro na forma como nos inserimos no social.

Em uma definição breve referente ao discurso-outro, trazemos Pêcheux (2006, p. 55), na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*: “Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico”. Mobilizar o discurso-outro na prática de leitura em língua portuguesa envolve, portanto, um compromisso ético de transformação da leitura-inculcação (referida ao discurso autoritário, da polissemia contida) à leitura em espiral (aqui pensada em aliança com o discurso lúdico, da polissemia aberta). Estou mobilizando o discurso lúdico e o discurso autoritário conforme teorização de Orlandi (2006) sobre as tipologias discursivas por ela propostas.

A leitura em espiral se alia à leitura-trituração (PÊCHEUX, 2016, p. 25), em um processo de *recortar, extrair, deslocar, reaproximar* que seja possível ao fazer pedagógico do docente de língua portuguesa. Parece desnecessário mencionar que não se objetiva que se realize uma análise discursiva (propriamente dita)

com os alunos em sala de aula de língua portuguesa, mas que os pressupostos da AD possam funcionar como base para uma leitura situada das práticas correntes (e contingentes) do âmbito escolar, produzindo, coletivamente, a reflexão sobre a não obviedade das práticas nas quais os sujeitos estão inseridos e dos sentidos por elas colocados em circulação, tomando a língua como base material por excelência desses processos.

Para que isso seja possível, é necessário considerar a língua como opacidade significativa, cujos efeitos de sentidos são estabelecidos em relação com a história, com a ideologia e com o social. A relação do sujeito com a língua não é homogênea, apesar de se produzir o efeito de que seja estável e segura. Tomando o segundo exemplo apresentado, referente às situações em sala de aula vivenciadas em observação de estágios, poderíamos começar uma discussão sobre *fome* considerando o que foi mencionado pela aluna como ponto de partida. Vamos mais adiante nesse ponto, mas, antes disso, quero apresentar uma definição de leitura importante para o prosseguimento desta reflexão. Conforme Fernandes (2015, p. 100),

Ocupar a posição de autor já no processo de leitura significa compreender o texto ao mesmo tempo em que o sujeito se inscreve em sua leitura, desvelando a evidência da linguagem no próprio processo da constituição de seus efeitos. Dessa forma, compreendemos juntamente com Indursky (2001) que os sujeitos-leitores (alunos) podem deslocar os sentidos do texto, produzir significações não esperadas e, assim, participar da construção efetiva do conhecimento.

Assim, com base nas relações de sentido possíveis de serem construídas a partir do significante *fome*, poderíamos tentar desenvolver um trabalho de construção efetiva do conhecimento através de tensionamentos, aproximações, questionamentos que deslocassem o significante de seu sentido evidente, reproduzido pela ideologia dominante. Para isso, o trabalho de leitura em espiral precisaria atingir os três eixos de produção do discurso, a saber, a constituição, a formulação e a circulação (ORLANDI, 2005), mobilizando a concepção de língua da AD em sua ampla produtividade analítica, em relação necessária com a exterioridade, por ser tomada como forma material. Trata-se, segundo Orlandi (2012, p. 72), da “forma discursiva como forma material, no campo do materialismo histórico, sendo pois a forma linguístico-histórica. Nem empírica, nem abstrata. Concebo assim a própria língua no processo histórico-social e coloco o sujeito e o sentido como partes desse processo”. Tomar o significante *fome* como forma material conduz a um trabalho com o processo de produção de sentidos, atado à história, articulado à tomada do sujeito pela ideologia.

A constituição dos processos de produção do discurso, ao concernir o trabalho da memória do dizer, daquilo que Orlandi (2005) compreende como o contexto histórico-ideológico mais amplo (condições de produção amplas), é mobilizada no jogo em espiral entre o dito e o não dito, entre tudo o que se pode dizer referido à fome. Seria a fome, portanto, algo que somente ocorre na Bahia e na África? Onde mais há fome? Por que se pensa, em geral, que a fome é algo comum no estado e no continente mencionados? Tais perguntas poderiam ser discutidas amplamente com a turma, montando, no quadro da sala, uma rede de sentidos possíveis sobre a fome a partir daquilo que os alunos sabem, conhecem, relativo a esse significante. Estamos no momento da constituição do discurso, mobilizando sentidos possíveis em conformidade com aquilo que os alunos dizem – o que pode e deve ser dito em referência à formação discursiva com a qual se identificam.

Com isso, começamos o trajeto de construção de arquivos pedagógicos através da produção de textos orais pelos próprios alunos, ao invés de darmos início ao trabalho com textos já disponíveis sobre o assunto. Partir dos textos dos alunos nos mobiliza a pensá-los como parte do processo interlocutivo, como sujeitos que precisam estar inseridos no processo de produção de sentidos, não sendo retirados desse processo⁴. Esse gesto permite-nos iniciar a prática pedagógica em língua portuguesa com um trabalho que tensiona os limites entre paráfrase e polissemia⁵, entre o que pode e deve ser reproduzido no interior do espaço escolar sobre determinado trajeto temático e o que deve ser censurado nesse espaço, surgindo nos deslocamentos provocados pela professora, através de questionamentos. A cada deslocamento proporcionado, uma nova brecha para a emergência de sentidos outros pode surgir pela relação entre os significantes colocados em jogo pelos estudantes.

Produzir textos envolve a materialização do processo de relação com a memória discursiva, com regiões do interdiscurso autorizadas para acesso pelo sujeito, regiões de saberes com as quais ele se identifica. Nesse momento da produção de textos, conseguimos visualizar o trabalho da interpretação como uma injunção, como diz Orlandi (2004), ou seja, existe uma intimação feita ao sujeito para que dê sentido ao mundo, e essa intimação existe porque há interpelação ideológica (ALTHUSSER, 2008). Só é possível ser sujeito e produzir sentido com a identificação com formações discursivas, com regiões do interdiscurso; somente é possível dar sentido ao mundo devido a

⁴ Aqui, tomamos como embasamento a reflexão de Geraldi (1997, p. 135), para quem a produção de textos deve ser o começo do trabalho com a língua portuguesa: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”.

⁵ Estou compreendendo a paráfrase e a polissemia conforme a teorização de Orlandi (2004).

esse processo, que não impõe uma distância entre sentido e sujeito, mas os entende como constitutivos um do outro.

A sala de aula deve projetar como objetivo principal da formação dos sujeitos nela inseridos a mobilização de diferentes sentidos possíveis de serem parte do engajamento subjetivo, em um processo lúdico de inscrição simbólica – tomando, aqui, o discurso lúdico de Orlandi (2006) como elemento fundamental desse processo. Conforme Romão e Pacífico (2006, p. 33), “a escola tradicional só admite a leitura parafrástica, pois prestigia um sentido para a leitura, desconsiderando os demais sentidos possíveis”. Então, estamos engajadas em uma prática concreta de produção textual e de leitura, mobilizando sentidos possíveis a partir da relação dos sujeitos com a história e com a ideologia, com o trabalho político da professora na desestabilização dos sentidos evidentes sobre o tema colocado em discussão.

No entanto, não basta situar a discussão somente no que é dito pelos alunos. Para que se possam tensionar as relações de sentido, trabalhando entre a paráfrase e a polissemia, é necessário mobilizar o momento da formulação e da circulação, o que pode ser feito de forma simultânea. É importante, desse modo, fazer uma pesquisa de possíveis ocorrências desse signifiante, em diferentes formulações e espaços de circulação. Aqui, os alunos poderiam ser motivados a realizar uma pesquisa em variados suportes materiais em diferentes formas textuais⁶: jornais impressos e online, propagandas, debates eleitorais, pronunciamentos políticos, pesquisas científicas, artigos de divulgação científica etc.

Assim como foi feito com o primeiro momento, no qual trabalhamos com os dizeres dos alunos sobre a fome e fizemos perguntas sobre o que disseram, seguimos na construção do nosso arquivo pedagógico, cuja definição, conforme Indursky (2019), é de uma coletânea de textos ou de outras materialidades, textos estes produzidos pelos alunos ou por outros autores, a partir da qual a professora desenvolve suas atividades, funcionando como um “simulacro” de redes de memória. A esta coletânea de textos acrescentamos o trabalho com a língua operacionalizado pela própria professora na sala de aula, conjugando questionamentos, paráfrases, substituições, que também passam a compor a montagem desse arquivo (BARBOSA FILHO, 2022).

⁶ Tal designação, *forma textual*, está em relação com gênero discursivo. Optamos pela primeira designação para tentar imprimir uma diferença materialista à concepção dialógica amplamente conhecida. A forma textual seria, então, uma formulação configurada materialmente para atender a uma prática de interlocução entre sujeitos-enunciadores, situada em um determinado espaço de circulação e em determinadas condições sócio-histórico-ideológicas. A forma material do texto está determinada pelas coordenadas ideológicas, pela exterioridade, atendendo à demanda da Análise de Discurso pela compreensão do *como* se diz (ORLANDI, 2003).

Nesse trabalho de construção do arquivo pedagógico, estamos pensando junto com Orlandi (2005, p. 60):

O princípio dessas práticas de leitura consistiria em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. Como só uma parte do dizível é acessível ao sujeito – as diferentes posições dos sujeitos resultam de sua inscrição em diferentes regiões de sentidos (diferentes formações discursivas) – com esta escuta o analista poderá ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de “suas” palavras.

Mobilizar o dito em relação ao não dito, pensando na constituição do discurso e observar as formulações em seus espaços de circulação envolve um engajamento entre redes de memória e condições de produção do discurso. A prática de leitura e de interpretação passa a ser compreendida como leitura em espiral por promover uma amplitude semântico-discursiva anteriormente mantida alheia à aula de língua portuguesa. A leitura em espiral, ao tomar o dito no ordinário do sentido como ponto de partida, permite a composição de arquivos pedagógicos situados a partir das leituras dos sujeitos engajados no processo de construção dos arquivos, não sendo eles espectadores das formas naturalizadas como os textos produzem sentidos. Os estudantes passam a ser ativos na mobilização dos efeitos de sentidos possíveis de serem estabelecidos com base em determinada forma material. Importante referir que à professora não cabe exigir aos alunos uma tomada de posição frente ao amplo espectro semântico trabalhado: cabe, simplesmente, mobilizar uma reflexão sobre a opacidade da língua e sobre a forma como os sentidos não são evidentes, mas construídos sócio-historicamente.

As formulações trazidas pelos alunos em diferentes espaços de enunciação podem ser objeto do trabalho da professora, atentando para as relações, nos textos selecionados, estabelecidas com o significante em análise. *Fome*, então, pode significar diferentemente conforme as relações sintático-semânticas estabelecidas nos textos, em dependência das condições de produção. A aula poderia ser concluída com o retorno às produções orais dos alunos sobre a *fome*, em um batimento entre o que foi dito por eles e o que foi observado nos textos por eles selecionados. Todo esse emaranhado de dizeres, tanto os dizeres dos alunos quanto os dizeres dos textos por eles trazidos, compõe o nosso arquivo pedagógico. Ainda, para finalizar, poderia ser proposta uma caminhada pelas ruas da cidade, a fim de observar se

conseguem encontrar elementos materiais que sinalizem alguma relação com o significativo *fome*.

Considerações finais

Com a abordagem proposta, compreendemos que podemos nos alinhar à reflexão de Pfeiffer (2003), quando a autora coloca considerações da AD *diante das condições de produção do contexto escolar*:

(i) Desvinculamos a reflexão sobre o sentido na sala de aula da objetividade do pensamento lógico-matemático, pois o enunciado deixa de ser compreendido como “único – lógico-matemático –, literal, transparente” (PFEIFFER, 2003, p. 101) e passamos a trabalhar com o processo de produção dos sentidos – e não com o produto, um produto pronto e acabado, um sentido único estabilizado no discurso predominantemente autoritário das condições de produção da escola.

(ii) Tensionamos os sentidos possíveis de serem estabelecidos a partir de um determinado enunciado, provocando a reflexão sobre a forma como os sentidos se apresentam como evidentes, mas não são únicos e inquestionáveis. Para que isso seja possível, precisamos atentar para o “modo através do qual estes sentidos foram construídos. Em outras palavras, faz-se deles a-históricos” (PFEIFFER, 2003, p. 101).

(iii) Questionamos a leitura como decodificação, como se o sentido estivesse preso à palavra, o que é refutado pela concepção de língua da AD. Assim, conforme Pfeiffer (2003, p. 104, grifo da autora), “para que haja um evento interpretativo é preciso que o sujeito se represente no lugar de *autor*, ou seja, que ele se inscreva no interdiscurso: que o seu dito seja dizível”. É por isso que o processo de construção do arquivo pedagógico deve partir da produção do próprio aluno, pois, assim, ele se reconhece como autor e, também, compreende que as palavras que coloca em circulação produzem sentido, têm consequências nos jogos de identificações entre os sujeitos que se engajam nas relações de interlocução. Tal processo pode ser visualizado quando se coloca em jogo outros dizeres possíveis, permitindo ao aluno se inscrever simbolicamente nos jogos das significações de forma não. É por isso que, como diz Pfeiffer (2003, p. 103, grifos da autora), “a leitura é produção de sentido *por e para* sujeitos”.

Conforme mencionei anteriormente, a prática pedagógica aqui proposta toma como ponto de partida o ordinário dos sentidos. Cabe, de forma breve, delinear alguns aspectos a isso concernentes: o ordinário dos sentidos é compreendido como os sentidos da ordem do cotidiano que circulam nos espaços infraestatais – ou, nas palavras de Pêcheux (2006, p. 48), “os espaços infraestatais que constituem o ordinário das massas”. Durante a última fase de sua elaboração teórica, o filósofo demonstrou

interesse no ordinário das massas, apresentando o seu último texto, *O discurso: estrutura ou acontecimento*, e justamente tocando essa questão, especialmente no Capítulo III. Resgato mais uma passagem importante na qual há o registro desse interesse: “De meu lado [...] eu sublinharia o extremo interesse de uma aproximação, teórica e de procedimentos, entre as práticas da ‘análise da linguagem ordinária’ [...] e as práticas de ‘leitura’ de arranjos discursivo-textuais (oriundas de abordagens estruturais)” (PÊCHEUX, 2006, p. 49).

No presente texto, o ordinário dos sentidos comparece como elemento constitutivo do fazer pedagógico das professoras de língua portuguesa, no qual podemos observar os sentidos ordinários em constituição, formulação e circulação, tentando trabalhar polissemicamente na sala de aula e tendo como ponto de partida aquilo que acontece nas formas materiais que se presentificam no espaço escolar. Na contingência dos diferentes ditos possíveis de serem formulados nesse espaço, encontramos sentidos de diferentes regiões do interdiscurso em circulação, cabendo, à professora, mobilizar as formas materiais nas quais eles ganham corpo, para, assim, estabelecer uma reflexão profícua e formadora sobre o que é língua, leitura e interpretação.

Antes de concluir, cabe retornar, de forma breve, ao segundo episódio aqui narrado, referente a uma situação ocorrida em uma aula de 7º ano de uma escola pública. O homem que entrou na sala de aula para fazer propaganda de um centro educacional, ao entregar à turma um folder com os cursos oferecidos pela instituição que representava, deixou à professora um material que poderia ter sido discutido na sala. Conforme mencionado, eu estava observando a aula da professora estagiária e, em função disso, estava sentada na última carteira da sala. Um aluno me olhou e me perguntou se precisava preencher o formulário no qual se candidataria a uma bolsa para os cursos disponíveis. Mesmo não devendo me manifestar, respondi que ele não precisava respondê-lo.

A forma como a propaganda do curso aparece no ordinário das rotinas escolares parece reproduzir algo que essas práticas escolares naturalizam: a inculcação de saberes naturalizados. O aluno que pergunta se precisa responder confronta esses saberes naturalizados e percebe que não é obrigado a se inserir nesse pacto mercadológico, no qual a educação é transformada em mercadoria, assim como os dados dos alunos que preenchem as informações do folder e as entregam ao funcionário da instituição. Apesar de eu não desenvolver uma proposta de trabalho específico com o folder na sala de aula de língua portuguesa, fica aqui a possibilidade de esse material também ter sido tomado como objeto de trabalho da leitura em espiral, em sua constituição, formulação e circulação.

Para concluir esta reflexão, tomo a afirmação de Rodrigues, Moraes e Domingues (2020, p. 238). Os autores afirmam que, quando consideram, em

suas práticas pedagógicas, que “[...] os enunciados têm ‘pontos de deriva possíveis’ que oferecem lugar à interpretação (PÊCHEUX, 1990a [1983], p. 53), abre[m] espaço para que seus alunos exercitem outros modos de leitura e escrita, para além de qualquer tradição escolar que insista em aprisionar sujeitos e sentidos”. A base teórica da AD é necessária para que se possa criar um espaço de inserção do jogo político de produção dos sentidos na sala de aula, desnaturalizando os saberes evidentes que constituem os sujeitos e os sentidos e permitindo uma leitura situada da palavravimundo (FREIRE, 1989). Uma prática pedagógica em língua portuguesa com a construção de arquivos pedagógicos que seja baseada na AD parte das produções dos próprios alunos, tecendo fios possíveis de resistência frente aos saberes dominantes da nossa formação social capitalista.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARBOSA FILHO, F R. Ler o arquivo em Análise de Discurso: observações sobre o alienismo brasileiro. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 64, p. 1-22, 2022.
- FERNANDES, C. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da Análise de Discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. **Raído**, Dourados, v. 9, n. 19, número especial, 2015.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. IN: NASCIMENTO, Lucas (org.). **Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003.
- _____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. A *Análise de Discurso: três épocas* (1983). Tradução Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-319.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Abertura do colóquio. Tradução Débora Massmann. In: CONEIN, Bernard [et al.] (orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016. p. 23-29.

PFEIFFER, C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003, p. 87-104.

RODRIGUES, A.; MORAES, M. A. de O.; DOMINGUES, M. V. O impacto da Análise do Discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola. **Pensares em revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 220-240, 2020.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

CAPÍTULO 9

O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA(S): UMA PRÁTICA LEITORA E AUTORAL

Viviane dos Ramos Soares

Por que insistir?

Este capítulo oferece ao debate uma compreensão ético-política da importância de uma prática leitora e autoral no trabalho – humano – realizado pelos professores. Uma compreensão que, em nosso percurso, depende de uma leitura discursiva, da perspectiva materialista, acerca do esvaziamento do lugar do professor a partir da (c)i(rcu)nscrição do trabalho docente à perspectiva neoliberal pautada por um processo de produção de novas demandas mercado-lógicas e à filosofia espontânea da Linguística, tal como compreende Pêcheux ([1988]2014), a partir de Althusser (1974). Destacamos que políticas públicas, como a BNC-Formação (2019), se instituem, sem nenhuma relação de anterioridade, a partir da relação entre o Estado, o conhecimento e a formação social que, de modo indissociável, trabalham na direção da construção de consensos, de estabilização e administração de sentidos, produzindo invisibilidades, apagamentos e silenciamentos. Um imaginário político, social e ideologicamente constituído que pode deslocar o eixo de lutas do trabalho dos linguistas do confronto para a colaboração, afetando uma real transformação do conhecimento escolar. Nosso objetivo é sustentar a ideia de que uma prática leitora e autoral no trabalho do professor de língua(s) tem a ver com uma possibilidade de resistência no interior do sistema capitalista em que impera um processo de alienação do trabalho.

A educação está em crise. Esse é um dizer *de e sobre* a educação que não pode ser considerado evidente e deve ser relacionado a toda uma rede de filiação de sentidos que remete a uma memória. Considerando crise como política construída no interior de uma racionalidade neoliberal¹, o processo de desmonte da educação pública – especialmente – no Brasil é atravessado pela formação para o consenso: uma forma sofisticada de naturalizar as desigualdades, de silenciar o político, da qual fazem parte a criação de novos

¹ Foucault (2008, p. 301) compreende racionalidade como “uma maneira de ser e de pensar”.

sujeitos políticos. Um desses sujeitos é o professor – em especial, o da Educação Básica².

A centralidade do trabalho do professor na escola o torna um dos principais executores de um conjunto de recomendações e políticas que são definidas para ele – e não com ele. Um vasto conjunto de publicações (PFEIFFER, 2017, 2018; PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018; EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, FARIAS, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; MOURA; SOARES, 2021) sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, 2017), a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017), a BNCC do Ensino Médio (2018) e mais recentemente a BNC-Formação (2019) vem sendo produzido, apontando para o fato de que essas políticas públicas de ensino aprofundam uma lógica consensual que responsabiliza o professor pelo fracasso escolar. Essas políticas parecem ter estabelecido as condições necessárias para que os discursos sobre a crise da/na educação – que sempre estiveram em circulação – estejam sendo desenvolvidos na direção de não apenas “transformar todo litígio político num simples problema colocado à comunidade e aos que a conduzem”, mas também de “objetivar os problemas, determinar a margem de escolha que comportam, os saberes requeridos e os parceiros que devem ser reunidos para sua solução” (RANCIERE, 1996, p. 379). Uma direção que tem a ver com relações de força e de sentido que norteiam a educação brasileira pensada em relação às demandas sociais e políticas dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

No documento intitulado “Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” produzido pelo Banco Mundial em 2014, o imaginário sempre já-dito de que a equação *escola pública: aluno pobre = aluno pobre: aluno fraco*³ está diretamente relacionada à falta de preparo dos professores é explicitado: “uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar *diretamente relacionados com o fracasso dos professores* em manter os alunos envolvidos na aprendizagem” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 17 – grifos nossos). A relação entre o (mau) desempenho dos estudantes e o (des)preparo dos professores produz o consenso de que a escola finalmente cumprirá seu papel de – supostamente – formar para a cidadania quando houver a preparação de professores excelentes. Uma preparação que tem a ver com a relação entre informação e conhecimento.

² Não deixamos de reconhecer que, nas palavras de Leher (2014, p. 59), “o capitalismo dependente nas três últimas décadas refuncionalizou a universidade pública e a educação superior privada, indicando consequências para o trabalho docente e para as lutas em prol da afirmação do público como esfera antimercantil”.

³ Lê-se: escola pública está para aluno pobre assim como aluno pobre está para aluno fraco.

Diante do confronto entre diferentes projetos de sociedade, de educação e de poder, nos interrogamos pelas condições sob as quais podemos resistir a um projeto neoliberal em que o professor deixa de se reconhecer como um ser social, histórico ao ter sua autonomia para decidir e agir politicamente apropriada.

É preciso pensar o trabalho com a linguagem sem prescindir do fato de que ele acontece dentro de uma lógica economicista em que a Educação é compreendida não como um valor, mas como mercadoria. Essa compreensão, ao mesmo tempo, constitui-se como possibilidade de resistência à responsabilização individual que nos conforma no capitalismo, colaborando para a desconstrução do imaginário coletivo que transfere para a escola e, especificamente, para o professor a responsabilidade de melhorar a qualidade e os resultados da educação. A prática docente, em especial aquela realizada pelos que trabalham diretamente com a linguagem, não pode estar apartada da relação linguagem e sociedade, isto é, das lutas sociais e dos efeitos dessas lutas nas disputas de sentido entre diferentes valores civilizatórios e projetos societários. É por isso que insistimos.

Estado, conhecimento e formação social

A formação social em que vivemos é a capitalista. As crises são a marca do capitalismo. Crises que não o superam, mas que produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade. Crises que são “como modos de governo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 310). As práticas do Estado assumem relevância na constituição do Estado capitalista, porque atuam, de forma contraditória, tanto pela coerção quanto pelo consenso, oprimindo as classes dominadas, ao mesmo tempo em que buscam sua adesão ao projeto dominante. Como nos diz Sader (apud MÉSZÁROS, 2008 [2005], p. 15) no prefácio de *A educação para além do capital*, “a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. Interessa-nos destacar a noção de consenso que tem sustentado as políticas públicas (urbanas) de ensino no Brasil. Segundo Orlandi (2009, p. 07):

as políticas urbanas atuais consideradas democráticas estão fundamentadas nessa lógica consensual: elas visam à constituição de uma “maioria” através do maior índice possível de “participação” dos “excluídos” e das “minorias sociais” nas diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer etc.

As aspas podem indicar a complexidade do pensamento crítico construído em torno da ideia, em relação à qual nos subscrevemos, de que

“a produção do consenso está sustentada em uma concepção de vínculo social que produz a segregação” (ibid., loc. cit.). Nessa direção, pensando na conversão do capitalismo concorrencial em imperialismo, ou capitalismo monopolista, Fontes (2010, p. 145) afirma que “ocorrem transformações no mesmo processo histórico, o de expansão do capital, que, impulsionado por sua própria dinâmica interna e pelas contradições que potencializa, modifica-se ao mesmo tempo em que perpetua suas clivagens fundamentais”. Ainda segundo a historiadora (ibid., p. 146)

(...) o predomínio do capital monetário, expressando a dominação da pura propriedade capitalista e seu impulso avassaladoramente expropriador (...) resultaram em modificações profundas do conjunto da vida social, que atravessam o universo das empresas, o mundo do trabalho, a forma da organização política, a dinâmica da produção científica, a cultura; enfim, o conjunto da sociabilidade. No entanto, aprofundam um traço intrínseco, permanente e devastador do capital, desde seus primórdios: sua necessidade imperativa de reprodução ampliada, sua expansão em todas as dimensões da vida social.⁴

A formulação de que era preciso reformular o papel do Estado se mostrava inequívoca. É nesse movimento de reprodução ampliada da sociedade burguesa que a formação humana circunscrita ao espaço escolar torna-se peça importante para atender à maquinaria produtiva. Como nos afirmam Neves e Pronko (2008, p. 23),

à medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho.

É na condição de educador que o Estado capitalista desenvolve, segundo Neves e Sant’Anna (2005, p. 15-16 - grifos nossos), uma pedagogia

⁴ Num gesto de interpretação para compreender a forma específica do capitalismo e do imperialismo no Brasil na contemporaneidade, esse conjunto de características configura o movimento que Fontes (2010, p. 154) denomina de capital-imperialismo: “o uso do termo capital-imperialismo pretende deixar claro que, tendo se modificado na virada do século XIX para o XX, o capitalismo passou a expandir-se sob a forma do imperialismo e, ao fazê-lo, agregou novas determinações. (...) Imperialismo e capital-imperialismo não podem ser reduzidos à atuação de algum país – nem mesmo se for o país dominante – nem a uma escolha política”.

da hegemonia⁵ com ações concretas tanto na aparelhagem estatal quanto na sociedade civil:

o “Estado ampliado”, característico do “Ocidente”, corresponde, portanto, a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial. Sendo assim, o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente. A ampliação da democracia e o Estado educador têm uma relação direta. Nas sociedades em que o Estado estava restrito à aparelhagem burocrática, as regras da conservação e da mudança eram mais facilmente impostas, enquanto *no Estado democrático torna-se primordial a partilha dos valores e idéias dominantes pelo conjunto da população*. Assim, como estratégia de legitimação social da burguesia, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas (...) com vistas a *estabilizar*, no espaço brasileiro, *o projeto neoliberal de sociedade*.

Nesse processo, a compreensão dos sentidos do conceito de sociedade civil no Brasil é fundamental. Fontes (2006, p. 212), com base em Gramsci, sustenta que “o vínculo entre sociedade civil e Estado explica [que] a dominação poreja em todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos”. A historiadora ainda nos diz que, no Brasil:

uma das contraposições mais recorrentes tornou-se a que opunha ‘civil’ a ‘militar’. Sendo uma acepção corriqueira, uma vez que o termo ‘civil’ é dicionarizado também como o ‘que não é militar nem eclesiástico ou religioso’, o senso comum passou a designar, de forma equivalente, ‘regime militar’ e ‘Estado militar’ (...) e a contrapor, portanto, a essa ditadura, um regime civil. (ibid., loc. cit.)

Essa leitura é uma memória que nos atravessa e que ressoa até hoje na formulação de que, nos termos de Coutinho (2002, p. 33 apud FRIGOTTO, 2006, p. 257), “tudo o que vem do Estado é ruim, tudo o que vem da

⁵ O conceito de pedagogia da hegemonia é inspirado por Gramsci. Neves e Sant’Anna (2005, p. 27), citando o pensador italiano (1999, p. 399), nos dizem que “‘toda relação de hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”. Dito de outro modo: “o conceito de hegemonia na acepção gramsciana designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa na assimilação, pelo conjunto da sociedade, como sua, a concepção de mundo e as práticas políticas e culturais de uma classe ou fração de classe particular” (NEVES, 2013, p. 2).

sociedade civil é bom”. É o pré-construído produzindo efeitos de sentido: embora o público não seja “somente” destinado aos pobres, enquanto pré-construído, funciona como se assim o fosse. Nessa direção, todo serviço público, na institucionalização de um Estado brasileiro, vai se configurando num efeito imaginário de que “serviços públicos são serviços para pobre”, o que constitui uma das formas de interdição do espaço da cidade enquanto bem comum, lugar do público (Cf. ORLANDI, 2004). A atribuição de um sentido unívoco ao Estado (ruim) e à sociedade civil (bom) produz um apagamento em relação à possibilidade de compreensão de que não há oposição entre eles.

Segundo Neves e Sant’Anna (2005, p. 21), cujo trabalho também se vale de categorias de Gramsci:

nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura), forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriadora sobre a classe expropriada ou trabalhadora.

O conceito gramsciano, histórico e analítico, de bloco histórico não deve ser confundido com o uso no sentido de alianças sociais, ou de bloco social. Ainda de acordo com os autores (ibid., p. 21), o desenvolvimento histórico das formações capitalistas é “resultante da simultaneidade entre instrumentos de coerção, persuasão das forças político-sociais em disputa pela hegemonia político-social e alterações concretas nas formas materiais de produção social”. Vale lembrar o que nos diz Pêcheux (2015 [1982], p. 116) em relação ao fato de que o terreno das lutas ideológicas deveria ser encarado sem fronteiras fixas, o que atingiria assim a própria formação das classes em luta, sob o risco de comprometer os interesses históricos e a experimentação do proletariado:

(...) a metafísica marxista ortodoxa do realismo de classe (...) subordina uma identidade estável (com fronteiras definidas) às ideologias e principalmente às ideologias políticas. Mas essa metafísica, que nunca arrisca nada, sempre significou um perigo para os movimentos populares e de trabalhadores: o papel nunca explicado do “populismo” foi tratado no âmbito dessa metafísica. (...) o mesmo marxismo ortodoxo se mostra incapaz, hoje em dia, de pensar, em seu próprio espaço do “socialismo existente”, os efeitos de uma luta de classes, cujos atores lhe ficam invisíveis. Enquanto isso, se reproduzem as condições de um sistema de exploração original sem “capitalistas”, principalmente por meio da divisão técnico social-política do trabalho, garantida por um populismo de Estado [do tipo stalinista], com efeitos retroativos imprevisíveis.

É ainda em Pêcheux (2015 [1984], p. 161) que encontramos a ideia de que:

marxistas ou não, sejamos capazes de frustrar, em nosso domínio de investigação e de reflexão, a irresistível tendência ao narcisismo teórico que pode tomar diversas formas integrativas, entre a a-historicidade antropológica e a historicidade homogênea de um simbolismo coletivo que parece ter dificuldades em suportar a categoria da contradição.

A ocidentalização das sociedades capitalistas, que ocorre no final do século XIX, é movida por uma “dupla e concomitante ordem de contradições: a contradição entre socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social e entre socialização política e apropriação individual ou grupista do poder” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 22). É a politização da sociedade civil que vai possibilitar resolver a contradição entre domínio e direção da classe burguesa, uma vez que impera a discursividade de que o Estado não conseguiria suprir por si só as demandas sociais, sendo indispensável, portanto, uma sociedade civil mais ativa. Dito de outro modo:

o Estado não poderia estar todo o tempo em todos os espaços e de que era necessário que cada pessoa e cada organização da sociedade civil se tornassem responsáveis pela implementação de formas alternativas de prática político-cultural. Era chegada a hora de deixar o confronto e partir para a colaboração, como sinalizou, nas suas recomendações, o Banco Mundial (BM). (NEVES, 2013, p. 05)

O Estado de bem-estar social perdeu espaço para o Estado neoliberal cujo projeto de sociabilidade capitalista implantou-se por etapas no Brasil. Nessa direção, há diferentes estratégias do capital para educar o consenso que metamorfosearam o Estado de Bem-Estar Social (produtor de bens e serviços) em um Estado gerencial, responsável pela instauração da “sociedade do bem-estar” (Cf. NEVES, 2005; 2011). Esse processo de transformação de Estado para sociedade do bem-estar pretendeu conceber a sociedade civil como lugar privilegiado do diálogo entre as classes para promoção da “conciliação”. Para tanto, a sociedade civil se apresenta pretensamente como autônoma em relação ao Estado e ao mercado.

Pensando na especificidade do Brasil, segundo Fontes (2006, p. 217),

as décadas de 1970 e 1980 foram especialmente ricas à constituição de organizações, tanto de base empresarial quanto populares. As lutas sociais foram intensas, tornando complexos efetivamente os processos de direção e de construção de hegemonia. (...) A simultaneidade da emergência de múltiplas organizações populares (com enorme potencial democratizante e, em muitos

casos, com perfil nitidamente anticapitalista) em luta contra ditadura militar, assim como das expressões de descontentamento empresarial, contribuía para uma extensão acrítica do termo ‘sociedade civil’.

Com o fortalecimento e a articulação da sociedade civil, é possível argumentar que, desde o final dos anos 1970, o Brasil apresenta, nos termos de Gramsci (2000, p. 262 apud Coutinho, 2006, p. 188), “entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação”, caracterizando-o, portanto, como uma sociedade do tipo ocidental. Como afirma Coutinho (2006, p. 188), “o que caracteriza a condição ‘ocidental’ é que temos nela também [em comparação a sociedades do tipo oriental] uma sociedade civil forte e articulada, que equilibra e controla a ação do Estado *stricto sensu*”.

A questão que se coloca é a seguinte: o que muda no grau de correlação de forças alcançado no final dos anos 1980 em relação aos movimentos dos anos 1990 em que vivemos um processo acelerado de ampliação da hegemonia burguesa e de retrocesso de uma certa robustez conquistada pelo projeto de sociabilidade do bloco de forças aglutinado em torno da classe trabalhadora? (Cf. NEVES, 2005). É justamente essa sociedade civil forte e articulada que passa a funcionar como espaço de propagação de uma nova pedagogia da hegemonia:

consubstanciou-se uma metamorfose na estrutura e na dinâmica da sociedade civil para que esta, de arena de luta de interesses e de projetos políticos antagônicos, fosse se transformando, paulatinamente, em espaço de prestação de serviços sociais e de conciliação dos inúmeros conflitos sociais. Esta metamorfose decorreu em boa parte do emprego sistemático de estratégias de repolitização da política, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política, denominada de nova pedagogia da hegemonia. (NEVES, 2013, p. 05-06)

A novidade está em destacar o fato de que a dominação de classe, que se identifica tradicionalmente pela força, também se dá pelo convencimento realizado agora pela sociedade – e não apenas por ações de cooptação na burocracia estatal. Em sua pesquisa⁶, Neves (2005) aponta para o fato de que espaços⁷ são criados para, em sua maioria, disseminar o projeto de

⁶ Vale ressaltar que a pesquisa, que resultou no livro “A nova pedagogia da hegemonia; estratégias do capital para educar o consenso”, foi realizada coletivamente pelos pesquisadores vinculados ao Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁷ Com base em Gramsci, Neves (2005) destaca que, além da conquista da escola, das igrejas e da mídia, enquanto aparelhos privados de hegemonia, difusores dessa nova forma de convencimento, há a criação, em grande número, de novos aparelhos como as Fundações Privadas e as Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL).

sociabilidade neoliberal de Terceira Via – um movimento no interior do capitalismo que ocorre por intermédio do aumento da exploração do trabalho humano. Sob a lógica da obtenção da hegemonia, a discursividade que acompanha esses espaços é a de que “não haveria excluídos, e sim aquele ainda não incluído” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 33). Dito de outro modo:

ao serem transmutados em incluídos, [os excluídos] passam a não somente ser agraciados com os serviços sociais (...); muito mais do que isso, tornam-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que, mantida ou admitida sua condição de exclusão, tornar-se-ia muito mais difícil de ser alcançado. (ibid., loc. cit.)

No processo histórico, podemos destacar que a adesão subordinada ao consenso de Washington de 1989 e a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da conferência de mesmo nome, com participação decisiva de organismos internacionais em 1990⁸, redefiniu o programa político do Brasil, enquanto país subordinado às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo, inscrevendo-o, de modo singular, no pensamento neoliberal de Terceira Via nos termos de Anthony Giddens (1999; 2001 apud NEVES, 2005). Esse projeto de sociabilidade neoliberal de Terceira Via, sistematizado por Giddens, apresenta, segundo Neves (2005, p. 15),

a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, “na conciliação” de interesse de grupos “plurais”, na alternância de poder entre os partidos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia de responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos.

Dito de outro modo:

o neoliberalismo de Terceira Via fundamenta-se na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social. (NEVES, 2013, p. 05)

⁸ Referimo-nos especialmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Não é sem razão que a qualidade da educação torna-se a preocupação tanto de empresários quanto daqueles que se posicionam na perspectiva da classe trabalhadora. A questão é: como essa qualidade significa para cada lado? Nessa direção, o que parece interessar aos responsáveis pelo empresariamento da educação, em oposição aos interesses da classe trabalhadora, é um sistema educacional que, além de contribuir para o aumento da produtividade da força de trabalho para obtenção do lucro, retire as condições de reflexão crítica sobre o processo de trabalho, sobre a produção da vida. É nessa direção que o trabalhador

vai, no seu próprio ambiente de trabalho, transfigurando-se em um cidadão colaborador, que abdica espontaneamente do enfrentamento do patrão na defesa de seus direitos e das condições de trabalho. Sua indignação frente ao aumento da miséria, do desemprego, da precarização das relações de trabalho e do achatamento da massa salarial não o encaminha à porta do sindicato ou ao partido político, mas à porta do setor de pessoal da empresa, em um gesto que pode assegurar sua manutenção no posto de trabalho, ou mesmo garantir sua progressão funcional e, ao mesmo tempo, melhorar a situação da empresa do *ranking* nacional e internacional. (NEVES, 2005, p. 90)

É desejável que o trabalhador participe da sociedade e até opine sobre as questões que devem ser contempladas e as decisões que são exigidas na sociedade⁹. Mas essa participação fica restrita ao estabelecido pelo projeto de sociabilidade neoliberal¹⁰ de Terceira Via: no jogo de correlação de forças, o dominante não exclui o dominado, o incorpora como tal. Como nos diz Orlandi (2010, p. 06 - grifos da autora),

a produção do consenso, apoiada na *opinião pública*, é assim considerada um ideal para solucionar satisfatoriamente os conflitos sociais, pela instituição de um “nós” coletivo sobre o qual [se dá] o desenhar [de] políticas que atendam às aspirações e sentimentos compartilhados pelos indivíduos e grupos que integram a sociedade.

É justamente no desenhar de políticas públicas educacionais recentes apoiado por um “nós” coletivo a que se refere Orlandi (*ibid.* loc. cit.) que temos acompanhado um movimento de repolitização da política e de

⁹ Vale não esquecer o que nos diz Schaller (2002, p. 151 – grifos nossos): “o processo segregativo mantém uma abordagem integrativa, um apelo à identidade integrativa como uma referência a um sistema normativo central: *para pertencer à sociedade, é preciso estar dentro*.”

¹⁰ Reconhecemos que “sociabilidade” é um termo usado em diferentes sentidos na produção acadêmica. Sugerimos a leitura do verbete “sociabilidade neoliberal”, escrito por André Silva Martins, no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2009), para compreensão do alcance teórico do conceito e do significado, de modo particular, de sociabilidade neoliberal.

inclusão social em que o valor da educação é atrelado, sob a hegemonia neoliberal, ao mercado. Essa relação entre educação e mercado assevera a necessidade de um “trabalhador qualificado” que não seja um obstáculo ao bom desempenho dos estudantes. Uma educação escolar “adequada” às necessidades do mercado está, então, indissociada da excelência na formação dos professores e da gestão do seu processo de trabalho. O sentido dessa excelência não é evidente, devendo, portanto, ser interrogado. Na perspectiva do Banco Mundial,

o novo paradigma é que os professores não são o único ou nem mesmo a principal fonte de informação e conhecimento disponível para os alunos. O principal papel dos professores hoje é *equipar* alunos para buscar, analisar e efetivamente usar *grandes quantidades de informações* que estão *prontamente disponíveis em algum lugar*. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50 – grifos nossos)

Nesse recorte, as formas materiais em negrito nos dão pistas valiosas da direção em que a formação de professores vem sendo elaborada e implementada. Na etimologia, a forma material “equipar” vem do francês *équiper*, designando a ação de ‘colocar em plena capacidade’. Capacidade, capacitação. Palavras que ligam sociedade e conhecimento por um processo específico: o da alienação. A partir da leitura dos Manuscritos de 1844 de Karl Marx, José Paulo Netto (1981, p. 74) afirma que “a alienação, complexo simultaneamente de causalidades e resultantes históricos-sociais, desenvolve-se quando os agentes sociais particulares não conseguem discernir e reconhecer nas formas sociais o conteúdo e o efeito da sua ação e intervenção (...)”. A capacitação produz, assim, um professor “alienado” que equipa os alunos com “grandes quantidades de informações”. Uma discursividade que remete à afirmação usual de que somos uma sociedade da informação, em que informação é tomada como equivalente a conhecimento. No discurso pedagógico, o efeito é o de esterilização, de rarefação da reflexão. Ao valorizar a quantidade – e não o modo de produção –, “este excesso apresenta-se, na maior parte das vezes, como um a-mais que *sutura a relação linguagem/pensamento/mundo*, não deixando espaço para a descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção” (ORLANDI, 2016, p. 71 – grifos nossos). Informações que, por sua vez, estão “prontamente disponíveis” para serem vistas, lidas, ouvidas, espalhadas e repetidas. Ou seja: “prontamente disponíveis” para uso e consumo seja do professor, seja do estudante. Uma discursividade que alimenta a ilusão do consenso de que essas informações vão sendo recebidas e repassadas por e para sujeitos situados em determinadas formações discursivas que supostamente compartilham sentidos “em algum lugar”. Um lugar que gerencia gestos de interpretação. Uma interpretação que, é imperativo destacar,

não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel. (ORLANDI, 2012 [1999], p. 47-48).

Em relação aos que trabalham diretamente com a linguagem, essa direção também não é sem efeito. O cumprimento do papel de ‘equipar os alunos com grandes quantidades de informações prontamente disponíveis em algum lugar’ afeta a prática desse professor especificamente, porque intervém num imaginário de língua: uma língua possível de instrumentalizar, controlar, padronizar. Dito de outro modo: uma língua estatizada, privatizada.

A língua não é só um instrumento de comunicação nem serve só para comunicar. A língua é lugar de poder: poder dizer, poder se identificar, poder se fazer visível, poder ser. Inclusão, exclusão, valorização, hierarquização, estigmatização estão na base da relação entre brasileiros e brasileiros. Nas palavras de Payer (2007, p. 121 – grifos nossos):

como professores de língua sabemos bem que aquilo de que se abre mão, na escola, para escrever nas formas mais próprias da língua nacional, faz falta na escrita, na medida em que faz falta no sujeito. Falamos de uma falta simbólica, que é da ordem do discurso, e que *não há como suturar na escrita se ela não é suturada no sujeito*.

Partindo do pressuposto de que a escola é um dos principais lugares de representação da exterioridade da ciência (Cf. ORLANDI, 2014), vejamos: se o principal papel do professor é informar sobre ciência, que tipo de formação é necessária para que ele realize esse trabalho com competência e eficiência como preconizam as políticas de Estado orientadas por referências internacionais que parecem privilegiar a pauta financeira em detrimento da educativa na educação? O que temos observado no campo dessas políticas públicas, como a BNC-Formação (2019), é a consolidação de uma agenda de formação – diríamos capacitação – nos termos, segundo Farias (2019, p. 163), de um *script*¹¹ fechado:

¹¹ Segundo Farias (2019, p. 163), “o termo script evoca a ideia de roteiro, o qual, no caso da Proposta em análise, se expressa de modo acríptico, resumido e com interesses neoliberais não expostos claramente, mas que estão manifestos, inclusive, no modo como esse documento foi elaborado, sem valorizar as discussões anteriores e sem de fato representar os anseios e as necessidades dos mais diversos profissionais que desenvolvem, pesquisam e constituem a educação do País”.

uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

Essa “perspectiva larga” é inviabilizada quando, de forma inédita, um currículo de formação de professores é definido por competências e habilidades articuladas – e limitadas – com o que é pretendido na BNCC (2018) e pelas demandas do mundo do trabalho¹². Uma formação que possibilite ao professor uma autoria de pensamento e uma autoria em sua prática é substituída por uma formação em que ele seja capaz de aplicar um currículo, estruturado na lógica das competências, alinhado às regras de mercado¹³. Não há, portanto, formação. Há capacitação.

A educação vista como um *déficit* que precisa ser corrigido para que haja desenvolvimento nos termos de um acesso ao trabalho e ao mercado¹⁴ é uma questão de capacitação. O efeito é perverso: esse direcionamento retira a possibilidade tanto dos sujeitos na prática da formação quanto dos sujeitos em formação de participar – em igualdade de condições com os sujeitos que produzem a ciência – dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. A questão não é, importa destacar, “todo mundo ser cientista, mas todo mundo compreender o suficiente para poder fazer parte desse circuito a partir de seu próprio lugar de leitor” (ORLANDI, 2004, p. 145).

Na constituição de sujeitos do conhecimento, é indispensável considerar a distinção formulada por Orlandi (2014) de que capacitação significa diferente de formação: a capacitação está para o treinamento, para o repetível e para a informação; já a formação está para o movimento, para a transformação e para o conhecimento. O trabalho do professor se dá na arena de conflitos que é a própria escola. Para a sociedade, de uma forma geral, a escola é um lugar que deve prezar pela neutralidade, sem assumir

¹² Nessa direção, é valioso o comparativo das competências gerais presente na BNC-Formação (2019) e na BNCC (2018) realizado por Rodrigues; Pereira; Mohr (2020).

¹³ Importa destacar que a BNC-Formação (2019) chancela o movimento de alinhamento e estreitamento curricular da formação de professores à Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415, 2017), à BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e à BNCC do Ensino Médio (2018).

¹⁴ O sujeito se constitui em condições sócio-histórico-ideológicas. Na contemporaneidade, isso significa que a forma-histórica do sujeito que estamos analisando é a do sujeito capitalista. No domínio ideológico do capitalismo, há a (falsa) evidência de que trabalho se reduziria a emprego.

posicionamentos político-ideológicos¹⁵. Sua função seria a de transmitir o conhecimento tomado como informação científica. A ciência, por sua vez, também é vista pela sociedade como lugar de poder e legitimação de dizeres. Embora seus resultados recebam ampla divulgação, em especial pela mídia, os métodos utilizados para sua obtenção são poucas vezes questionados.

Nessa relação entre escola e ciência, muitas vezes, o professor ocupa o lugar do próprio cientista, daquele que detém o conhecimento científico. Decorre desta ocupação um deslizamento de sentido: a imagem da ciência acima descrita é transferida para a imagem do professor, que, por seu turno, também passa a transmitir um conteúdo, além de neutro e objetivo, verdadeiro e, por isso, inquestionável. Verdade, neutralidade e objetividade são os efeitos dessa concepção dominante de ciência que busca verdades universais.

O discurso pedagógico, arregimentado pelos sentidos do discurso neoliberal, projeta um público-alvo que precisa saber certas coisas enquanto consumidores. Um saber fortemente vinculado à ideia de informação em que *não se conhece x, sabe-se que x* (Cf. ORLANDI, 2004). Essa é uma diferença crucial, pois reposiciona a dicotomia entre teoria e prática na preparação de professores excelentes no que diz respeito ao descrédito em relação à formação teórica. Segundo Orlandi (ibid., p. 142-143),

quando se lê – é isso que estou procurando mostrar – o sujeito, como leitor, passa a compreender, mas não está necessariamente apto a produzir ciência. Há aí um equívoco que produz uma representação da ciência como uma forma política de dominação: uns poucos *conhecem*, a maior parte *sabe*, ou seja toma conhecimento de que é assim. Para uns é produção, para outros é notícia. (...)

¹⁵ Ao refletirmos sobre essa formulação na contemporaneidade, somos remetidos ao movimento “Escola Sem Partido” criado em 2004 cujo objetivo é denunciar o que seria um processo de doutrinação da educação brasileira. A neutralidade é o que se oferece como forma de superar a doutrinação. A questão que pretendemos explicitar é a de que as significações dominantes em circulação, cujos sentidos são naturalizados, já são resultado de doutrinação. Ou não? Compreendemos o pedido (jurídico) de denúncia como uma possibilidade de disfarçar uma doutrinação que já existe, fazendo com que sujeitos aceitem determinadas ideias sobre a vida, sobre a sociedade de maneira acrítica. De nossa perspectiva, quando os sentidos naturalizados são problematizados em sala de aula, acusa-se a Escola e, em especial, os professores de doutrinação. O sentido de doutrinação não deve ser tomado como evidente. É preciso discuti-lo teoricamente. No discurso neoliberal, por exemplo, a ordem do capital tem a (trans)aparência de ser a única solução possível aos problemas humanos. Quando se contingencia a vida (humana) à economia, podemos nos perguntar: quem está doutrinando quem? Nesses termos, nosso posicionamento não é neutro: posicionamo-nos contra o trabalho da ilusão da evidência que apaga, que silencia o saber produzido social e historicamente. Como nos diz Orlandi (2009), tanto a unidade necessária à reprodução da posição (do) dominante quanto a pluralidade, a multiplicidade, isto é, a não-unidade, necessária ao que está na posição (de) dominado se constituem como necessidade histórica da ciência no seu modo plural de existência.

(...) O conhecimento, numa visão restrita de mercado, começa se a produzir como mercadoria. Este é um modo comum de tratar o efeito de informação científica, no circuito da mera informação.

Os sentidos são, portanto, administrados. Uma administração invisibilizada numa relação professor-aluno em que o ensino pauta-se por verdades indiscutíveis. Ao se referir aos discursos didáticos, Dubois (2014 [1994], p. 113-114 – grifos nossos) os define como:

conjunto de asserções apresentadas como objetivamente “verdadeiras”. O sujeito da enunciação se apaga então, a fim de permitir ao leitor identificar-se com ele; não se trata mais de persuadir, mas de dar essa persuasão como feita. Não se incita mais à ação, mas se parte do contrário dessa identificação como um dado de base. O discurso didático “informa”, isto é, *formula asserções que não se opõem a outras asserções*; não há confronto. O discurso didático supõe um esvaziamento enunciativo no leitor que deve integrá-lo a seu próprio discurso, apropriar-se.

“Não há confronto”. Esse é o resultado do apagamento do modo como o conhecimento foi produzido. Em sala de aula, o professor silencia que o conteúdo a ser trabalhado está “dentro de uma ordem social com seus respectivos valores” (ORLANDI, 2011 [1983], p. 21), pois, enquanto sujeito capacitado, não construiu seu próprio percurso de constituição dos sentidos. Uma capacitação pautada por uma “lógica homogeneizante e focada nos resultados” que acentua a transformação do professor num profissional que comunica o saber pronto, acabado que está devidamente organizado em livros didáticos e/ou em sistemas de ensino onde as aulas já estão prontas para serem dadas. Na posição de um sujeito-tradutor, o professor assume um trabalho com a informação – e não com o conhecimento – num contexto em que é negado a ele o direito a *uma* interpretação.

Pelo direito a *uma* interpretação

Formar, em educação, envolve a questão da linguagem, porque ela, como sustenta Orlandi (2016), está sempre investida na produção do conhecimento. A questão é como esse investimento é significado no trabalho realizado especificamente pelos professores que trabalham diretamente com a linguagem. Se a responsabilidade pela formação eficiente e pelo sucesso na execução da proposta é dirigida ao professor, a responsabilidade do Estado aparece como uma questão individual. Ao sustentar a necessidade de

mudanças nas estruturas institucionais e nos currículos de formação¹⁶, o Estado já teria cumprido seu papel: garantir o direito à educação no que diz respeito ao “efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício do magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

O que há, nessa direção, é o apagamento do conflito pelo silenciamento do político: uma estratégia que silencia espaços políticos para a disputa de sentidos. Trata-se do político como argumento em que, nos termos de Pfeiffer (2010, p. 98),

o lugar do político seria o da luta por esses direitos [à educação, à saúde] que já se configuram de saída como auto-evidentes e iguais para todos. Independentemente de se efetivarem, o espaço de sentido possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*. O político como argumento funciona justamente no silenciamento de outras práticas não coesas com aquilo que já está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica. Uma vez um direito concedido, sob esse argumento do político, o sujeito, suas práticas, e seus sentidos, passam a ser administrados pelos sentidos da benevolência, da necessidade de adequação e, necessariamente, pela visibilidade de suas (in)capacidades/(in)habilidades.

Esse silenciamento do político presente no campo da Educação também está presente na posição marginal ocupada pelos estudos da linguagem na relação linguagem e sociedade¹⁷. E, nesse ponto, é preciso estar atento: silenciar a língua em sua relação do simbólico com o político é uma forma do trabalho dos linguistas atuar em parceria com o Estado em um apagamento, mais ou menos total, da história, privilegiando o produto, o resultado e não o processo e as relações. O conhecimento é assim apresentado com um produto e não como um processo, ideologicamente constituído e historicamente determinado. Bachelard (1996 [1938], p. 289), filósofo da ciência estudado por Pêcheux, ao refletir sobre o ensino da ciência, afirma:

sem dúvida seria mais simples ensinar só o resultado. Mas o ensino dos resultados da ciência nunca é um ensino científico. Se não for explicada a linha de produção espiritual que levou ao resultado, pode-se ter a certeza de que o aluno vai associar o resultado a suas imagens mais conhecidas. É preciso que

¹⁶ Não deixamos de reconhecer, entretanto, que mudanças são necessárias. A questão é sempre pensar no como serão elaboradas, implementadas.

¹⁷ Essa presença reiterada fica aparente se considerarmos a restituição do político como mediador.

‘ele compreenda’. Só se consegue guardar o que se compreende. O aluno compreende do seu jeito. Já que não lhe deram as razões, ele junta razões pessoais.

No caso dos professores da Educação Básica que trabalham diretamente com a linguagem, nem mesmo a institucionalização da Linguística no século XX impulsionou uma real transformação do conhecimento escolar. Nossa questão é a de destacar o fato de que a Linguística é tomada como um campo homogêneo, adepto a práticas científicas, por extensão, homogêneas. Segundo Pêcheux e Gadet (2015 [1977], p. 295), “a própria história da Linguística pode ser compreendida como uma espécie de luta entre duas vias – o logicismo e o sociologismo – formando os elementos de uma contradição que toma sucessivamente múltiplas formas”. Uma contradição real, porém, oculta, pois “contenta-se em se afirmar que a Linguística comporta aspectos diversos e variados, e eventualmente complementares na sua diversidade” (ibid, p. 296). Uma contradição que também deve ser explicada, segundo Pêcheux (2014 [1988], p. 117 – grifos nossos), pela filosofia espontânea dos linguistas:

pode-se, aliás, constatar que a relação situação/propriedade é inelutavelmente concebida pela Filosofia da Linguagem (que é, como já dissemos, a ‘filosofia espontânea’ da ciência lingüística) de acordo com o mito continuísta empirico-subjetivista, que pretende que, a partir do sujeito concreto individual ‘em situação’ (ligado a seus preceitos e a suas noções), se efetue um *apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos.*

A filosofia espontânea, “recober[t]a pela “neutralidade” científica da Linguística” (PÊCHEUX; GADET, 2015 [1977], p. 295), ao apagar a historicidade de conceitos e teorias, produz a ilusão de que somos a origem do dizer e a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser dito daquela maneira. Ilusões que sustentam o equívoco de que haveria uma relação de correspondência e univocidade na relação linguagem, pensamento e mundo: como se os conteúdos pudessem ser analisados separados de suas formas.

A escola é, sem dúvida, um espaço em que a ciência, em sua *versão* de divulgação científica, está em circulação, o que afeta o modo como esse dizer é formulado, não sendo, portanto, indiferente ao seu modo de produção. Se a escola deixa de ser o lugar do conhecimento e passa a ser o lugar da informação, o professor, cuja formação é afetada pela lógica da fragmentação, do aligeiramento, assume uma posição de não autoria, esvaziando a historicidade daquilo que diz, que formula. Essa impossibilidade de repetição histórica afeta o trabalho do professor, porque, submetido ao “engano idealista que coloca a independência do pensamento em relação ao

ser” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 116), nega não apenas o político da divisão do trabalho docente, cujas contradições tem a ver com os efeitos derivados da luta de classes, mas nega também a espessura semântica aos objetos simbólicos seja falando aparentemente de outra coisa (tendência logicista), seja recalçando a política falando ou acreditando falar dela (tendência sociologista) (Cf. PÊCHEUX; GADET 2015 [1977]).

Se a língua, o sujeito e a história forem apresentados como transparentes, o trabalho dos linguistas como críticos de uma educação tida como conservadora se converte em colaboração: a formação permanece substituída pela capacitação de um empreendedor individual e competitivo, estando, portanto, adequado ao mercado, ajustado ao consumismo e fragilizado em sua autonomia. Os efeitos dessa colaboração estão presentes na sala de aula do professor de língua(s): a gramática, ainda que “contextualizada”, está inscrita na imposição da transparência, na exigência de clareza e no ideal de completude.

Nessa direção, o professor afetado por uma capacitação pela informação permanece inscrito numa posição-sujeito pragmático, crendo em uma simetria social

simulada numa relação direta e imediata que nada tem de direto e imediato, pois se constitui em complexos processos de significação em que entram a ideologia, o simbólico, o histórico e o social. E que resulta na ilusão da igualdade possível na mesma formação social que divide e segrega. Esta ilusão é o lugar da repetição, da reformulação que é adaptação e não aprimoramento, elaboração, ou possibilidade de mudança. (ORLANDI, 2016, p. 74)

Uma ilusão que se relaciona com a pragmática: ideologia dominante que gere o funcionamento da linguagem em que a gramática se materializa no texto; texto é um exemplar da língua; língua é um sistema fechado. Uma prática que tende à imobilidade, à fixidez. Ao trabalhar a língua – perfeita e sem falhas – através de um “bom” ensino, o professor reinscreve-se, pela sua prática, na lógica homogeneizante e focada nos resultados e não nos pressupostos do trabalho da e sobre a linguagem. Essa redução impõe uma questão ética, pois desqualifica “o político, enquanto lugar próprio das diferenças e das disputas entre as forças sociais” (MARIANI, 2015, p. 10). É preciso lembrar as palavras de Orlandi (2013 [2002], p. 110-111):

o saber metalingüístico que produzimos, e que deve estar à disposição de todos na sociedade, já traz inscritas suas direções e conseqüências no momento mesmo em que o formulamos. E sua formulação deriva do lugar (teórico-científico) em que ele se constitui produzindo efeitos sobre os sentidos dos objetos que ele produz. Assim, compreender a história da constituição do conhecimento gramatical no Brasil implica em compreender a maneira como

produzimos saberes e tecnologias que sustentam as formas institucionais de nossa relação com a língua e, logo, com o Estado brasileiro.

Ao sustentar um trabalho na ilusão de realizar suas ações “livremente”, o professor interpreta o sentido e não “o modo como um objeto simbólico produz sentido, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2007 [1996], p. 64). Um trabalho que afeta os sentidos de uma prática leitora e autoral, posto que “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem “de fora”, sendo “o lugar do autor determinado pelo lugar da interpretação” (ibid., p. 75).

A autoria do professor depende de como a relação da língua com a exterioridade é significada. Num mundo logicamente estabilizado, o bom autor e o bom leitor é aquele que se conforma no bem-dizer da língua nos termos de Pfeiffer (2000). Uma língua esvaziada de sentido em que o professor, enquanto sujeito, não interpreta; ele é interpretado pela forma linguística sob pretensa transparência e neutralidade. Ele, enquanto leitor ideal, deve compreender as intenções do sujeito para tornar o texto coerente. Um efeito ideológico. A crença de que as intenções do sujeito é que são responsáveis pelos sentidos construídos afeta o posicionamento do sujeito na função autor que, ao não historicizar seu dizer, o inscreve numa repetição empírica e/ou formal, mas não histórica.

Na tensão entre um mundo logicamente estabilizado e um mundo de conflitos e contradições, não por coincidência, a centralidade na “prática” é um dos princípios norteadores da BNC-Formação (2019). Desde o documento inicial, a ideia posta em destaque é a de que “não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não tem respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 30). É preciso questionar: o problema é uma teorização apresentada como excessiva ou uma teorização que prescinde de uma formação teoricamente sustentada e politicamente significada? Nossa resposta encontra eco nas palavras, respectivamente, de Frigotto e Orlandi:

a visão de sociedade e a cultura política [dos professores] são sofríveis. Irão [os professores] pagar um preço alto no futuro próximo por esta alienação política. (...) Nossa frágil democracia e cultura autoritária sabotam a cultura política não só das massas, mas dos grupos sociais cultos. A visão política e social mais medíocre é da classe média, sobretudo em seus segmentos mais ricos. Papagaios de telejornal. (FRIGOTTO, 2018, p. 103)
(...) podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que despreza a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho

etc, etc, etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a educação é pensada como capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura. (ORLANDI, 2012, p. 164-165)

É preciso, então, não apagar o político do pedagógico. No trabalho com a linguagem, a formação teoricamente sustentada e politicamente significada está relacionada à compreensão da linguagem como parte do que é próprio do homem, enquanto ser histórico e simbólico. Como afirma Orlandi (2016, p. 72):

Se o professor compreender como, face aos sujeitos e o conhecimento, os sentidos podem ser plurais, ele estende esta capacidade para a constituição do sujeito aluno que sabe, que conhece e que pratica esse conhecimento na sociedade. Com todas suas consequências na dinâmica social: devir, historicidade e deslocamento.

É preciso superar análises que, por processos de interdição de natureza política, moral, linguística inseridos num modelo de explicação com vestes de “relações democráticas” (Cf. ORLANDI, 2017), impedem a circulação de outros sentidos. Não se iludir com a “igualdade universal” é fazer do trabalho da sala de aula um espaço politicamente significado pelas diferenças. Em outros trabalhos (SOARES, 2020; SOARES; MOURA; 2022), temos enfrentado um dos principais desafios para o qual a ciência está convocada: (re)conhecer as contradições. Em nosso caso específico, um enfrentamento ao qual temos respondido com a construção de um trabalho discursivo no ensino de Língua Portuguesa que não parte de um trabalho com a norma, mas do processo pelo qual essa norma foi constituída. Um trabalho sobre a língua com historicidade que sustenta a possibilidade de restituir ao discurso seu caráter linguístico-histórico-ideológico, possibilitando uma formação em que o sujeito possa falar, o que significa, muitas vezes, poder ser.

Educar para o difícil: um compromisso ético-político

Na insistência de um trabalho com a linguagem em que haja ressignificação tanto dos sentidos quanto dos sujeitos, é preciso assumir um compromisso ético-político em educar para o difícil, o que tem a ver com dar condições para que o professor, enquanto educador e educando, se inscreva como sujeito. Ocupe, portanto, uma posição-sujeito autor constituída e não simulada. Uma posição a partir da qual o conhecimento não seja banalizado. O banal, aliás, é a superfície à qual nos acostumamos num mundo em que

“os efeitos do desejo de que não exista mais o político” (COURTINE, 1986 apud ORLANDI 2008 [1990], p. 37) seguem latentes. Negar que o saber se produz numa forma-histórica da relação social e política com o conhecimento significa entender o indivíduo como autônomo em relação à linguagem. Não há autonomia. Há constituição. Nesse processo de constituição, a compreensão do imaginário e a desnaturalização, a desautomatização de seus efeitos depende do trabalho com a memória para fazer trabalhar os conflitos e as contradições, dando visibilidade à relação entre o já-dito e ao que se está dizendo.

A circunscrição do trabalho docente à perspectiva neoliberal (re)atualiza uma memória discursiva acerca da crise da/na educação que responsabiliza o professor pelo dito fracasso escolar. Não silenciar essa memória é condição para compreendermos que o processo segregativo fomentado pelo consenso não deve ser considerado

de nenhum modo [como] imperfeições lastimáveis das sociedades industriais, mas trata-se sim de desigualdades estruturais, inerentes à própria essência do capitalismo (...): o “atraso” dos países em desenvolvimento (...) é uma condição estrutural da manutenção da exploração capitalista a nível mundial. (PÊCHEUX; GADET, 2015 [1977], p. 306)

As recorrentes crises do capitalismo são, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Como afirma Pêcheux (2015, p. 236), “o poder está pronto a tudo (...); ele *organiza* a escassez para suscitar a inquietude e docilidade das pessoas e desenvolver a concorrência entre as formações de modo que sobrevivam e desenvolvam-se mais aptas a... servir o capitalismo na sua fase atual”. Não nos esqueçamos de que o fracasso escolar é o que “permite a reprodução da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (PÊCHEUX; GADET 2015 [1977], p. 306).

Ao tomar a questão da interpretação como indispensável também para o funcionamento da autoria, estaremos atuando na desconstrução do mito da cidadania. Ao refletirmos sobre a língua e o saber sobre ela, refletimos com a sociedade e não apenas sobre ela – produzimos um gesto de civilidade numa relação da língua com a história na escola sem esquecer que “a leitura está para o arquivo como a interpretação está para o interdiscurso” (ORLANDI, 2008, p. 69).

Educar para o difícil também implica reconhecer a contradição de propor uma formação – e não capacitação – dentro de uma lógica política educacional da ordem do capital. Uma formação social que não é inerte, mas dinâmica e capaz de movimento. Assumimos essa contradição por entender que a luta e a resistência precisam acontecer ainda no interior desse sistema violento em que impera a alienação do trabalho do professor. O

conhecimento não é mercadoria. Não há possibilidade seja de estatizar, seja de privatizar a língua(gem). Os sentidos estão sempre em movimento.

Se a resistência não for pensada na ordem do político, a sala de aula se mantém como espaço de imobilização do saber. A prática da autoria depende das filiações simbólicas definidas no confronto material dos sentidos na possibilidade polissêmica de interpretações possíveis de um texto na sua materialidade. O trabalho realizado pelo professor da Educação Básica não é nem uma atividade menor nem tem o objetivo de transmitir uma informação tomada como conhecimento. O trabalho realizado pelo professor da Educação Básica não é da ordem daquele que sabe apreender o conhecimento já produzido. O trabalho realizado pelo professor da Educação Básica é da ordem daquele que produz conhecimento. Ao ocupar a posição de autor de seu dizer, o professor participa não apenas do saber dizer o conhecimento, mas também de sua produção-criação e de sua inserção na sociedade. Não há uma mensagem a ser transmitida. Há efeitos de sentidos entre locutores que são produzidos pela inscrição da língua na história, regida pela ideologia. Há discurso.

O discurso é lugar de luta. Luta para que possamos nos opor ao esvaziamento do sentido de cidadania e de autoria que atravessa os movimentos duais, desiguais, excludentes, conflituosos e contraditórios que marcam o modo de funcionamento da escolarização, a qual tem na colonização seu discurso fundador. Uma compreensão fundamental para pensar a educação no Brasil para além da categoria de capitalismo dependente (Cf. FERNANDES, 1981 [1972]) e “lembrar que a produção de conhecimento da América Latina *sobre* a América Latina pode adquirir uma forma crítica de modo a não ser mera reprodução do olhar europeu ou norte-americano e assim por diante” (ORLANDI, 2008 [1990], p. 36). Compreender os efeitos de nossa ação na sociedade em que vivemos, assim como compreender e avaliar os efeitos que a sociedade produz em nós é a possibilidade de deslocar o eixo de lutas da colaboração para o confronto: um compromisso ético com a vida e um compromisso político com os sujeitos.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas**. Tradução de Elisa Amado Bacelar. Brasil: Martins Fontes, 1974.
- BACHELARD, G. Os obstáculos do conhecimento quantitativo. Tradução: Esteia dos Santos Abreu. In: BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [1938], p. 259-292.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.

Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão aprovada pelo CNE, maio de 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019.

BRUNS; B; LUQUE, J. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014.

COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. (Org.) **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 173-200.

DARDOY, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBOIS, J. Lexicologia e análise de enunciado. Tradução: Pedro de Souza. In: ORLANDI, E. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 4ª edição. 2014 [1994], p. 107-123.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado**. Jornal Universidade à Esquerda, Debate, 14 nov. 2019.

FARIAS, I. M. S. de. **O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica**. Retratos da Escola, 13(25),

2019, p. 155–168. Disponível em <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981 [1972].

FONTES, V. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F. (Org.) **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 201-239.

_____. **A espiral capitalista-imperialista**. In: O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ. 2ª edição. 2010, p. 145-214.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação democrática, sem medo e mordação. In: MARTELLO, A.; SILVA, J. **Desidades** – Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, número 21, ano 6, out-dez 2018, p. 94-110. Disponível em < <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/23508/13114>>, acesso em 14 out. 2021.

LEHER, R. **Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de Universidade**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12593/8856>>, acesso em 15 ago. 2020.

MARIANI, B. Ética, pesquisa e análise do discurso. **RUA**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 9–22, 2015. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640761>>, acesso em 8 set. 2021.

MARTINS, A. S. Sociabilidade neoliberal. In: PEREIRA, I. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV. 2ª edição ver. ampl. 2009, p. 364-369.

MÉZARÓS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008 [2005].

MOURA, J. R. F. de; SOARES, V. dos R. M. V. da. Dossiê: Língua(gem), Discurso e Educação: os desafios diante dos recentes movimentos da política educacional brasileira. **Policromias** – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, n. 3, set.-dez. 2021.

NETTO, J. P. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. In: **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 229–242, 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/>

index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p229>, acesso em 10 mar. 2020.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia-GO, 2013. Disponível em < http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_luciane ves.pdf>, acesso em 04 mar. 2020.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: **Nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

NEVES, L.; PRONKO, M. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ORLANDI, E. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes Editores. 5ª edição. 2007 [1996].

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. 2008.

_____. **Terra à vista** – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008 [1990].

_____. **Língua brasileira e outras histórias** – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. Apresentação. In: ORLANDI, E. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010, p. 5-9.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores. 6ª edição. 2011 [1983].

_____. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores. 10ª edição. 2012 [1999].

_____. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ORLANDI, E. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 151-168.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez. 2ª edição. 2013 [2002].

_____. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E.; ORLANDI, E. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014, p. 141-186.

_____. **Educação e sociedade**: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso, 16(2), 2016, p. 68-80. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239>. Acesso em: 06 maio 2021.

- PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 113-123.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 5ª edição. 2014 [1988].
- _____. **Ideologia** – Aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução: Carmem Zink. In: ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. 2015 [1982], p. 107-119.
- _____. **Metáfora e interdiscurso**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. In: ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. 2015 [1984], p. 151-161.
- PÊCHEUX, M.; GADET, F. Há uma via para a Linguística fora do logicismo e do sociologismo? Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. In: ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. 2015 [1977], p. 295-310.
- PFEIFFER, C. C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. 147p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em < <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/263050>>. Acesso em: 05 maio 2018.
- _____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, E. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010, p. 85-99.
- _____. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa. In: MENDES et al. **Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística**: pesquisa lingüística e compromisso político, 7 a 10 de março de 2017, Niterói, RJ: UFF, 2017, p. 2099-2107
- _____. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. In: **Caderno Letras da UFF**, Niterói, v. 29, n. 57, 2º número 2018, p. 27-51.
- PFEIFFER, C. C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. In: **Revista Investigações**. Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018, p. 07-25.
- RANCIÈRE, J. O Dissenso. In NOVAES, A. (Org.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 367-383.
- RODRIGUES, L. Z. PEREIRA, B., & MOHR, A. (2020). O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP.

Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 20, 1–39. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SCHALLER, JJ. Construir um viver junto na democracia renovada. Tradução: Maria Teresa Vianna Van Acker. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, jul.-dez. 2002, p. 147-164.

SOARES, V. dos R.; MOURA, J. R. F. de. Corp(o)ralidade dos sentidos: por um ensino da língua com historicidade no Ensino Médio Integrado. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. Port. 41-66 / Esp. 40-65, jul. 2022. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2434>>. Acesso em: 14 out. 2022.

SOARES, V. **Habitar a língua, habitar a cidade: pela construção de um trabalho discursivo no ensino de Língua Portuguesa**. 2020. 217p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1M5VhohSMuRN_EeX49dr9clAeWA76r9YP/view>. Acesso em: 05 maio 2021.

EIXO III

LIVROS DIDÁTICOS: HISTÓRIAS E SABERES SOBRE LÍNGUAS E SUJEITOS

CAPÍTULO 10

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRÊS MOMENTOS

Ernani Terra

Introdução

No capítulo comentam-se as transformações por que passaram os livros didáticos de português, desde a publicação da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, em 1895, até o final da segunda década do século 21, observadas do ponto de vista da autoria, do professor e da concepção de língua e ensino de língua que sustentam esses livros.

Identificaram-se três momentos do livro didático de português no Brasil. O primeiro correspondente ao período que se estende de 1895 a 1970; o segundo, que vai de 1970 a 1989; e o terceiro, que se inicia em 1989 e se prolonga até o final da segunda década do século 21. A escolha das datas que marcam o início de cada um dos momentos se deveu, sobretudo, ao fato de que nelas se deu acontecimento relevante para a história do livro didático de português no Brasil. Agruparam-se as obras nesses três momentos em decorrência de apresentarem características comuns, pelo menos parcialmente, no que se refere à autoria, às imagens construídas do professor e do aluno e à concepção de língua e de texto. Esses três momentos não devem ser vistos como estanques ou independentes. Na realidade, eles formam um *continuum*, sendo que características de um momento já se delineavam em momentos anteriores. Observe-se que, na década de 1960, alguns livros didáticos de língua portuguesa já apresentam uma organização semelhante à que apresentam os manuais didáticos do começo do século 21, dividindo o ensino de português em unidades, com leitura de texto, atividade de interpretação e estudo de tópico gramatical, privilegiando a língua culta.

Antes, porém, de se analisarem as características dos livros didáticos de português desses três momentos, é necessário que se defina livro didático.

O livro didático: uma tentativa de definição

O que tradicionalmente conhecemos por livro didático assumiu nos dias atuais outras formas e também suportes diferentes de um livro tradicional, aquele formado por um conjunto de folhas de papel impressas,

em geral costuradas e reunidas em cadernos, formando um volume com uma capa em material mais resistente que o miolo. Como se verá neste capítulo, não foram somente autores, professores, conteúdos e metodologia dos livros didáticos de português que mudaram. O suporte também mudou. Além do livro de folhas de papel encadernadas, há aqueles em forma de apostilas espiraladas, hoje com largo uso em escolas da rede privada de ensino, e os livros didáticos em meio digital, tendo como suporte computadores, especialmente tablets.

De forma bastante simples e objetiva, denomina-se livro didático aquele que, mesmo não se apresentando na forma tradicional (conjunto de folhas de papel encadernadas), foi escrito, editado e comercializado para uso no ensino regular. Trata-se de obras destinadas ao ensino e ao aprendizado sistemático de determinado objeto de conhecimento, tradicionalmente consolidado como disciplina escolar, que devem seguir as orientações oficiais.

O livro didático é, assim como a lousa, o giz, o apagador, os mapas, o *data show* etc., material escolar. Difere-se da lousa, do giz e do apagador por se tratar de produto da indústria cultural e, por extensão, de instrumento de poder destinado, em sua quase totalidade, à formação de jovens. Embora tenha se modificado bastante nesses mais de cem anos, o livro didático, apesar da internet, continua ainda sendo o principal instrumento na atividade docente em sala de aula, sendo adotado, em todos os anos da educação básica, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino.

O livro didático tem uma característica bastante peculiar, pois apresenta dois destinatários bastante distintos, o aluno e o professor, que fazem dele usos diferentes, sendo que este último funciona como uma espécie de porta-voz do autor, facilitando a utilização do livro pelo aluno.

Hoje em dia, o mercado do livro didático no Brasil gira basicamente em torno das compras governamentais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o maior comprador de livros no Brasil, de sorte que, na produção de livros didáticos, os autores (e editores) necessariamente consideram um terceiro destinatário, o avaliador, que funciona como espécie de superego do autor. Editoras e autores produzem livros didáticos para que sejam aprovados no processo de avaliação feito pelo PNLD a fim de que passem a integrar o Guia do livro didático, que serve de base para a escolha por parte do professor, que só pode escolher livros que constam do Guia.

Encerrando esta seção, é preciso ressaltar que não cabe ao livro didático (e seus autores) formar professores. Essa função diz respeito às instituições de ensino. Ao livro didático cabe, isso sim, contribuir para o melhor desempenho do professor, fornecendo-lhe não só material para o trabalho em sala de aula junto aos alunos como também orientações teóricas e metodológicas e bibliografia.

O primeiro momento

Tomou-se como marco inicial do primeiro momento do livro didático no Brasil a publicação da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, em 1895, pela Editora Paulo de Azevedo Ltda., do Rio de Janeiro, em plena campanha para a nacionalização do livro escolar; daí o adjetivo “nacional” no título do livro. A *Antologia* pode ser considerada o primeiro livro didático de língua portuguesa brasileiro. Antes dela, os livros didáticos de língua portuguesa adotados no Brasil, segundo a professora Magda Soares (2001), vinham de Portugal e eram, em geral, antologias, normalmente associadas a uma gramática.

Quanto à autoria, Terra (2012), em sua tese de doutorado, destaca que

Os autores da Antologia eram intelectuais de prestígio, monarquistas e católicos. Carlos de Laet (1847–1927) era filólogo, jornalista, professor do Colégio Pedro II e do Colégio São Bento, membro fundador da Academia Brasileira de Letras, da qual foi presidente entre 1919 e 1922. Fausto Barreto (1852–1915) era filólogo e professor catedrático do Colégio Pedro II, tendo lecionado também no Colégio Militar. A Antologia era destinada a estudantes do curso secundário, o que corresponderia hoje ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e ao Ensino Médio. A Antologia era o livro de uma elite. Apresentava apenas textos e as atividades eram elaboradas pelo professor adotante que tinha autonomia para criá-las. (ibid., p. 69)

Outros intelectuais de prestígio também escreveram livros didáticos de português. Merecem referência: Sílvio Romero (1851–1914) e João Ribeiro (1860–1934), ambos membros da Academia Brasileira de Letras e autores do *Compêndio de história da literatura brasileira*, publicado pela Editora Francisco Alves em 1906; Olavo Bilac (1865–1918), autor, em parceria com Guimarães Passos (1867–1909), do *Tratado de Versificação*, publicado em 1905 pela Editora Francisco Alves, e Coelho Neto (1864–1934), autor do *Compêndio de Literatura Brasileira*, publicado também em 1905, pela Editora Francisco Alves.

A *Antologia Nacional* teve 43 edições e foi o livro didático de português de gerações de brasileiros. A primeira edição, como se destacou, é de 1895 e a última é de 1969. Comparada com os livros didáticos atuais, a *Antologia* teve duração excepcional, 74 anos, sendo o livro de duas (e até de três) gerações de brasileiros, possibilitando a troca de impressões de leitura entre pais e filhos e mesmo entre netos e avós.

A *Antologia Nacional* apresentava características muito diferentes dos livros didáticos atuais. Em primeiro lugar, não havia serialização. Era um único volume para todos os anos escolares. Também não continha ilustrações ou atividades. Era, como o nome indica, um conjunto de textos

de autores literários brasileiros e portugueses, todos já falecidos. Os textos eram apresentados em ordem cronológica, dos mais recentes para os mais antigos. Ressalte-se que, ao contrário dos livros didáticos atuais, eram textos bastante longos que chegavam a ocupar quase dez páginas, escolhidos com a finalidade de transmitir regras do bem dizer (leitura e recitação) e do bem escrever. Serviam ainda como modelo de língua a ser imitado, ou seja, para aquisição da norma culta e ainda, como atesta Magda Soares, para “reforçar a concepção de leitura como instrumento de formação ética do aluno e de preservação da moral e dos bons costumes” (SOARES, 2001, p. 45).

Como a *Antologia* só apresentava textos que serviam de modelo a ser imitado, costumava ser adotada em conjunto com uma gramática. Por não propor atividades de qualquer espécie, pressupunha um professor que tivesse competência e autonomia na condução de suas aulas. Sobre a ausência de atividades na *Antologia*, Soares registra que

Na ausência de exercícios, de atividades, a *Antologia* deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação. (ibid., p. 55)

Encerrando essas considerações sobre a *Antologia nacional*, é preciso destacar que, apesar do sucesso, não foi um livro revolucionário porque manteve a tradição dos livros didáticos portugueses: o modelo antologia, que, no Brasil, se manifestou por meio de outras obras do gênero produzidas por outros autores. É de se ressaltar ainda que a *Antologia* foi decisiva para a criação de um cânone literário, que seria reproduzido e perpetuado por outros livros didáticos brasileiros.

Osman Lins, em texto da década de 1960, chama a atenção para o fato de livros didáticos novos copiarem os antigos. O escritor pernambucano, em tom bastante crítico e destacando a inatualidade dos textos selecionados, aponta, referindo-se ao cânone literário, que se copiava o que havia de ruim nas obras mais antigas, como se observa na seguinte passagem: “Há sempre no mercado novos compêndios de Português, que copiam e repetem seus congêneres, jamais no que estes contêm de aproveitável, e sempre no que trazem de banal, de rotineiro, de menos valioso” (LINS, 1966, p. 8). Lins destaca que a repetição desses mesmos textos se deve ao comodismo e ao desconhecimento quase que total de nossas letras por parte de autores de livros didáticos de português.

Apenas no segundo momento, a partir dos anos 1970, começa a haver uma mudança no cânone literário com a inclusão de autores mais modernos como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Rubem Braga, Vinícius de Moraes, Paulo Mendes Campos e Cecília Meireles.

O segundo momento

Já nos anos 1950, podem ser observadas algumas mudanças nos livros didáticos de língua portuguesa em relação ao modelo antologia. Duas delas são significativas: a serialização e a inclusão de atividades. Quanto à concepção teórica que sustentava esses livros, nada mudou. O ensino de língua continuava privilegiando a aquisição da norma culta como modelo de língua a ser imitado.

A partir dos anos 1970, começam a aparecer livros didáticos de língua portuguesa que rompem radicalmente com o modelo até então vigente. O adverbio radicalmente se justifica porque as mudanças envolvem não apenas aspectos relativos ao conteúdo das obras, como concepção de língua, diversidade de gêneros etc., mas também a aspectos gráficos, como o uso de cores e ilustrações. Há que se destacar ainda que a autoria se desloca do intelectual de prestígio para o professor. É o período do professor-autor. Os destinatários desses livros didáticos, o professor e o aluno, serão bastante diferentes daqueles do primeiro momento. A obra que pode ser considerada marco desse segundo momento é o *Estudo dirigido de português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, publicado em 1970 pela Editora Ática, com sede em São Paulo.

O livro de Ferreira representou uma mudança de paradigma nos livros didáticos de língua portuguesa. Trata-se de uma obra apresentada num modelo que veio a se consolidar e se tornar padrão. Em vez de um único volume, o livro se apresentava em forma de coleção, em 4 volumes, em duas cores, destinada aos 4 anos do antigo curso ginásial (hoje Ensino Fundamental II). A coleção apresentava aulas planejadas, sugestões de atividades em sala de aula, livro do professor com resolução das questões propostas, ilustrações coloridas e textos de gêneros textuais variados, incluindo aqueles cujo plano da expressão contém mais de uma linguagem, de que são exemplos as histórias em quadrinhos, que desde então passam a estar presentes em todos os livros didáticos de português. Percorrendo-se as páginas de *Estudo dirigido de português*, pode-se ver nele o DNA dos livros didáticos de português atuais.

O livro de Reinaldo Mathias Ferreira veio atender às necessidades de professores que chegaram à rede pública de ensino e que não dispunham das condições necessárias para exercer plenamente a profissão. Por serem mal remunerados, eram obrigados a assumir um número excessivo de aulas. Em consequência, praticamente não sobrava tempo para o preparo das aulas.

Beatriz Gil Daruj e Marcelo Módolo, em matéria do Jornal da USP de 13 de julho de 2022, chamam atenção para o fato de que

A partir da segunda metade dos anos 1960, houve uma grande expansão da rede pública de ensino no país com a entrada de estudantes advindos das camadas mais baixas da população. Fez-se então necessária a contratação de professores. A escola começa a atender os filhos dos trabalhadores, razão pela qual as redes públicas se expandem significativamente, tendo de contratar professores em número muito maior do que aquele que até então atendia a pequena parcela de elite dominante, o que fez que o processo de escolha desses profissionais tenha sido menos seletivo e o trabalho docente se tenha tornado massificado e mal pago. (ibid., 2022, on-line)

O livro didático caiu como uma tábua de salvação para esses professores, que encontraram no livro a aula pronta para ser ministrada, inclusive com atividades com as respostas. Gil Daruj e Módolo, no mesmo artigo, esclarecem ainda que

Com salários diminuídos, professores multiplicam sua carga de trabalho, o que faz com que busquem soluções mais práticas para sua atividade docente. É quando o livro didático (LD) passa a assumir importante papel: sobrecarregado com cargas didáticas que chegavam a ultrapassar 40 horas-aula semanais, o professor adota o LD como obra de estudo e preparação de aulas, assim como material de uso exclusivo na regência de classe. (ibid., on-line)

O livro didático, a partir de então, assume a responsabilidade de preparar a aula para o professor. Era o livro pronto para o uso. Isso permite entender por que, já no primeiro ano de seu lançamento, o *Estudo dirigido de português* teve adoção expressiva e por que a proposta apresentada por essa coleção passou a servir de modelo para outras. Esclareça-se que, no mercado de livros didáticos, é bastante comum que se imite um modelo de livro que se tornou best-seller.

Esse modelo de livro didático foi sendo aperfeiçoado e, como se verá, quando se falar do terceiro momento do livro didático de português no Brasil, o material didático passará a trazer não só os conteúdos e atividades com respostas, mas também a organização aula a aula, acrescida de indicações de leituras, filmes, sites, avaliações a serem aplicadas, sugestões de trabalhos interdisciplinares, projetos, orientações didáticas minuciosas de como dar a aula etc.

Não é só o conteúdo do livro didático que muda nesse segundo momento. A autoria também passa a ser de outra ordem, deslocando-se do intelectual de prestígio para o professor, atividade vista como menos nobre. Os livros didáticos (e não só os de língua portuguesa) passam então a ter uma identificação muito forte com o autor. Os professores adotam livros didáticos em função do nome do autor. Assim, identificam a obra não pelo título, mas pelo nome do autor, destacado não só na capa do livro como

também no material publicitário de divulgação da obra. Na época, era comum se ouvir professores dizendo: “Vou adotar o livro do Fulano”; “Acho o livro de Beltrano melhor que o de Sicrano”.

Os fundamentos teóricos que sustentam os livros didáticos de português do segundo momento também mudam. Na *Antologia Nacional*, a concepção de texto se prendia à tradição retórica e os textos, como se destacou, serviam de modelo de língua a ser imitado para que o estudante alcançasse o domínio da norma culta. Nos livros didáticos de português do segundo momento, passa-se a adotar uma concepção de que a língua é instrumento de comunicação. É oportuno lembrar que, a partir de 1971, começou a se considerar a língua vernácula um “instrumento de comunicação” e a disciplina língua portuguesa, ou simplesmente português, passou a ser denominada Comunicação e Expressão.

Os livros didáticos começaram a apresentar uma organização rígida, sendo divididos em unidades correspondentes a tópicos teóricos específicos, com um texto, seguido de questões de interpretação, estudo do vocabulário e conhecimentos gramaticais. No terceiro momento, como se verá, a organização em unidades passa a ser feita por temas. Magda Soares chama ainda a atenção para o fato de que

É ainda nos anos 1970 que aparecem técnicas e engrenagens que parecem substituir o professor na função de preparar aulas: estudo dirigido, instrução programada, exemplar do professor com exercícios resolvidos e respostas impressas em caracteres vermelhos. Essa nova concepção de livro didático reflete a má formação dos professores, decorrente da democratização do ensino e da multiplicação de agências formadoras sem compromisso com a qualidade. (SOARES apud RAZZINI, 2008, p. 100-101)

Os textos para leitura, estudo do vocabulário, análise, interpretação e exploração de conteúdos gramaticais também sofreram substancial alteração. Se, no primeiro momento, os textos eram exclusivamente literários, no segundo, textos de outros gêneros começaram a fazer parte dos livros didáticos. Até as histórias em quadrinhos (HQs), que eram condenadas como leitura nos anos 1950, passaram a integrar os livros didáticos, numa tendência que se consolidou. Hoje, é praticamente impossível encontrar um livro didático de português que não explore as HQs. Acrescente-se que esse gênero está presente nos mais diversos exames vestibulares do país e nas provas do Enem. Os textos literários passaram a ter menos espaço e o cânone sofreu alterações substanciais com a saída de textos clássicos para a entrada de textos de autores mais atuais, particularmente brasileiros. Os autores portugueses praticamente desapareceram dos livros didáticos de português no Brasil.

Para encerrar esta seção, é necessário destacar que, nesse período, houve um crescimento substancial de livros de literatura infanto-juvenil, originais ou em adaptações de clássicos da literatura brasileira e universal, adotados conjuntamente com o livro didático. As adoções podiam chegar até a quatro livros por ano letivo (um para cada bimestre). Normalmente, a leitura dessas obras era cobrada como atividade.

O terceiro momento

O modelo de livro didático de língua portuguesa representativo do segundo momento começa a apresentar modificações a partir de 1985 para atender às exigências do PNLD, criado nesse ano. Em artigo publicado na *Revista Estudos Semióticos*, Terra (2019) destaca que

Com a criação do PNLD em 1985 e da avaliação dos LD e do Guia dos Livros Didáticos em 1996, o livro do professor passa a ser também um auxiliar na formação do docente, trazendo orientações metodológicas, fundamentação teórica, orientação para a realização de projetos, inclusive interdisciplinares, planos de aula, sugestões de leituras, de vídeos e sites e, até mesmo, provas para serem aplicadas aos estudantes. (ibid., p. 264)

Como, no Brasil, o governo é o maior comprador de livros didáticos e as compras governamentais recaem apenas sobre as obras que constam do Guia do Livro Didático, que arrola os livros avaliados e aprovados pelo MEC, as editoras passaram a concentrar todos seus esforços para que suas obras sejam incluídas no Guia e isso significa obedecer cegamente às normas estabelecidas pelo MEC, que regulamentam a aquisição dos livros didáticos.

No início deste texto, quando se definiu livro didático, foi dito que o autor (e o editor, evidentemente) tinha em mente dois destinatários bastante distintos, o aluno e o professor. A partir do momento em que passa a ocorrer a avaliação, na produção do livro didático, começa-se a considerar um terceiro destinatário, que, dada sua importância, acaba se tornando o primeiro: o avaliador. Se apenas os livros aprovados são comprados pelo MEC (e o mercado dos livros didáticos hoje vive praticamente em função das compras governamentais), quem escreve e quem produz o livro têm sempre em mente a figura do avaliador. Todo livro didático é produzido para ser aprovado pelo MEC. A não aprovação significa ficar fora do mercado e arcar com um prejuízo muito grande, porque, mesmo que se venda um livro não aprovado no mercado privado, o retorno financeiro será pequeno, já que esse mercado reduziu-se drasticamente com a entrada dos sistemas de ensino, que vendem às escolas privadas seu próprio material de ensino, e também

porque há grande relutância do mercado privado em adquirir uma obra não aprovada pelo MEC.

É preciso ressaltar ainda que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 1997, 1998 e 2000 provocou uma mudança nos livros didáticos, que foram obrigados a se adequarem a eles. No caso de Língua Portuguesa, os livros passaram a apresentar “textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”, orais e escritos. Se já se vinha assistindo a uma diversidade de gêneros textuais presentes nos livros didáticos, com os PCN essa variedade chegou a ser enorme. Os livros começaram a apresentar artigos de opinião, canções, anúncios, entrevistas, cardápios, relatórios, notícias, verbetes de dicionários e enciclopédias, editoriais, debates, charge etc.

Nem tudo, porém, são flores. A inclusão de gêneros até então não presentes nos livros didáticos de português fez com que a presença de textos da esfera literária diminuísse sensivelmente. Essa diminuição foi tanto quantitativa quanto qualitativa, menos textos e textos mais curtos e, muitas vezes, apenas fragmentos de texto.

Observou-se ainda que, na didatização dos gêneros, privilegiou-se a forma e não a função, resultando num modelo classificatório dos gêneros, o que vai de encontro ao que postula Bakhtin (2003) de gênero como forma relativamente estável de enunciado. É verdade que não se pode esquecer da forma, mas não tem sentido levar os estudantes a reconhecer em que gênero o texto objeto de estudo se encaixa por sua forma, deixando de lado o fator mais relevante, o gênero como prática social, que, vinculada a instituições, reflete a organização social e as relações de poder.

Não basta ao estudante reconhecer que o texto que tem diante de si é um bilhete, um artigo de opinião, uma notícia, uma crônica, uma piada, um poema etc., se ele é incapaz de construir o sentido do que “lê” e detectar seu funcionamento social e histórico. Os gêneros são formas de vida, e não formas engessadas, e se caracterizam pela plasticidade e fluidez, que muitas vezes é mascarada quando se adota a perspectiva classificatória.

Fundamentado no pensamento de Bakhtin (2003), sabe-se que os gêneros do discurso se caracterizam por apresentar conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Os livros didáticos, no entanto, centraram o estudo dos gêneros na estrutura composicional, levando o estudante a “classificar” os textos num dado gênero, a partir de sua forma. Nas atividades de produção textual, a estrutura composicional costuma ser tomada como modelo para que os alunos escrevam seus próprios textos, retomando uma prática antiga em que se ofereciam aos estudantes modelos a imitar. Nas atividades de leitura, fazia-se algo como dar um rótulo ao texto e colocá-lo num determinado escaninho; nas atividades de produção, o estudante retirava o modelo do escaninho para usá-lo como uma fôrma.

A concepção de linguagem que sustenta os livros didáticos de português desse período também muda. Se, no segundo momento, a linguagem era vista como instrumento de comunicação entre sujeitos e a língua era vista como um código pelo qual um destinador envia uma mensagem a um destinatário, no terceiro momento, em consonância ao que estabeleciam os PCN, a concepção de linguagem que deveria sustentar o livro era a do dialogismo, linguagem como forma de interação entre sujeitos.

Nos anos 2000, começa a ser observada ainda uma mudança na forma como os livros didáticos de português eram apresentados e – o que é mais significativo – na “autoria” desses livros. Quanto à forma, os livros passaram a ser apresentados por meio de projetos, coleções de livros das diversas disciplinas de um mesmo ciclo com o mesmo design gráfico e praticamente a mesma estrutura. As denominações variam: projeto integrador, projeto interdisciplinar seguido de um nome de fantasia. A mudança mais substancial, no entanto, se deu relativamente à “autoria”.

No primeiro momento, como se viu, os autores de livros didáticos eram intelectuais de prestígio; no segundo, a autoria se desloca para o professor. No terceiro, há um esvaziamento na autoria e até mesmo o desaparecimento do autor.

Os livros didáticos, para se adequarem às exigências do MEC, vão se tornando cada vez mais complexos. Há ainda a exigência de apresentarem um manual do professor substancial que forneça ao professor metodologia, fundamentação teórica, farta bibliografia, orientações específicas, sugestões de projetos, de filmes, sites etc. Acrescente-se que os prazos para produzir o livro e inscrevê-lo no PNLD têm-se tornado, a cada ano, mais exíguos, o que obriga as editoras a contar com colaboradores, quase sempre terceirizados. A produção de um livro didático passa a ser trabalho de uma equipe. Com isso, a função do autor vai se diluindo e, em muitos casos, desaparecendo, dando lugar a obras coletivas sem nomeação de autor, elaboradas por pessoas contratadas para executar, sob a supervisão de um editor, tarefas específicas, como escrever capítulos sobre determinado assunto, produzir atividades, selecionar textos, cuidar do manual do professor etc. São os chamados conteudistas ou produtores de conteúdo, pessoas que trabalham *home office* sem vínculo empregatício, prestando serviços como pessoa jurídica, remuneradas por tarefa executada. Do ponto de vista legal, a relação que se estabelece entre o conteudista e a editora não é a de autoria; conteudistas não recebem direitos autorais, o que implica que o percentual relativo a esses direitos acaba revertendo-se para a própria editora, diminuindo custos e aumentando o lucro. Na produção de livros didáticos, assiste-se hoje àquilo que se convencionou chamar de uberização do trabalho.

Com relação à autoria de livros didáticos, é necessário que se faça uma observação. Mesmo nos livros em que se atribui a autoria a uma pessoa, o

autor, na verdade, reproduz um saber, didatizando-o. Um livro didático, justamente por ser didático, tem a autoria bastante diluída. O “autor” é um organizador que didatiza um discurso científico, tornando-o acessível ao estudante. Assim como o professor atua como mediador-facilitador entre o autor e o estudante, o autor do livro didático é uma espécie de mediador-facilitador, só que entre um saber acadêmico e os destinatários da obra.

Conclusão

Tomou-se como ponto de partida que o livro didático de português é um gênero do discurso e, como tal, é marcado pela plasticidade. Trata-se de material escolar destinado ao ensino e ao aprendizado sistemático de saberes, tradicionalmente consolidados como disciplinas, que continua ainda sendo o principal instrumento na atividade docente em sala de aula.

Procurou-se mostrar que, nesses mais de cem anos, os livros didáticos de português passaram por mudanças profundas para atender a novos destinatários, alunos e professores, e para se adequarem aos avanços teóricos e metodológicos, particularmente no que se refere às concepções de língua e texto. Nesse sentido, há que se destacar a importância decisiva que tiveram os documentos oficiais.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- GIL DARUJ, B.; MÓDOLO, M.. **Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil**. São Paulo: Jornal da USP, 13 jul. 2022, versão on-line. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/algumas-reflexoes-sobre-o-ensino-da-lingua-portuguesa-no-brasil/>>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- LINS, O. **Um mundo estagnado**. Recife: Imprensa Universitária, 1966.
- RAZZINI, M. de P. G.. **O livro didático e a memória das práticas escolares**. Disponível em: < <https://bit.ly/3ZeIY3b> >. Acesso em: 21 jul. 2022.
- SOARES, M. B. “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In: MARINHO, M. (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p. 31-76.
- TERRA, E. **Leitura de professores: uma teoria da prática**. Tese (Doutorado em Língua portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- _____. **A construção de sentido em enunciados de atividades em livros didáticos**. Estudos Semióticos [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático

“Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. São Paulo, dezembro de 2019. p. 262-279. Disponível em: <bit.ly/3Io7Bnd>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CAPÍTULO 11

DISCURSOS RACIALIZADOS SOBRE A LÍNGUA: EFEITOS DE SENTIDO EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

*Matheus Oliveira Souza
Rogério Modesto*

Introdução

O livro didático (LD) no contexto histórico-social do Brasil ocupa um papel importante na reprodução de determinados saberes e práticas discursivas. Por se tratar de um material próprio do ambiente escolar, esse instrumento linguístico contribui para a circulação/produção de discursos diversos na área da educação. A escola, por sua vez, segundo Althusser (1996), configura-se como Aparelho Ideológico do Estado, isto é, gerencia os saberes através de seus aparatos tecnológicos, de acordo com o funcionamento das instituições, atuando como um dos responsáveis em manter e reproduzir ideologias dominantes em nossa sociedade. O LD, sendo um instrumento linguístico intimamente ligado ao funcionamento desse Aparelho Ideológico do Estado, reproduz discursos hegemônicos e, ainda que também possa ser espaço para materialização de discursos de resistência, reproduz efeitos de evidência sobre variadas discursividades, incluindo questões sobre a língua e a abordagem racial, apresentando-os, assim, como discursos aceitáveis. Nesse sentido, temos o interesse em investigar como os discursos sobre a língua, atravessados pelos discursos sobre raça, aparecem nesse instrumento linguístico, concentrando nosso foco em entender como ele funciona discursivamente.

Desse modo, através da mobilização de um dispositivo teórico-analítico constituído a partir da relação entre a Análise de Discurso materialista, a História das Ideias Linguísticas e os estudos decoloniais sobre raça, linguagem e ensino, temos como pontos norteadores os seguintes objetivos: identificar os “discursos racializados”¹ sobre a língua presentes em livros didáticos de língua portuguesa da educação básica aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – 2020; descrever e

¹ Referem-se a um funcionamento discursivo que pode ser constituído a partir de processos variados de identificação e posições sujeito. Com isso, uma sucessão de discursividades podem ser atravessadas pelo elemento racial, permitindo falar de discursos racializados sobre alguma coisa, como a língua por exemplo (MODESTO, 2021).

analisar os discursos racializados sobre a língua nesse instrumento linguístico; caracterizar o instrumento linguístico estudado, a fim de compreender como nele operam a descrição e a instrumentalização dos discursos racializados; e produzir uma reflexão crítica que, no campo da linguagem, contribua com a discussão sobre a relação entre a problemática racial e o ensino.

Ao retomar a história do português brasileiro, é comum nos depararmos com a narrativa hegemônica que menospreza e/ou apaga a participação efetiva de negros e/ou indígenas na construção do português aqui falado, considerando essa participação, simplesmente, como “acréscimos” lexicais na língua. Isso leva a pensar que a população negra escravizada e os povos originários foram pouco importantes para o desenvolvimento do português, mesmo que se possa defender que uma expressiva parcela da população tenha efetivamente como língua o que se pode chamar de “pretuguês”² (GONZALEZ, 1984, p. 235). Nesse sentido, vemos a necessidade de compreender como o elemento racial configura-se entre apagamentos e resistências como ponto incontornável na história da língua. Além disso, acreditamos que é de grande importância estudar acerca da relação entre língua e raça nesse instrumento linguístico, uma vez que o LD ocupa um papel de destaque como uma das ferramentas mais significativas (talvez seja a que tenha mais relevância hoje) para o ensino e aprendizagem da língua.

Diante disso, nossa discussão está organizada da seguinte maneira: em primeiro lugar, na fundamentação teórica, nós trabalharemos a noção de gramatização e sua história aqui no Brasil, na intenção de compreender suas implicações no ensino da língua; discutiremos a noção de instrumento linguístico, a fim de caracterizar nosso objeto de estudo como tal. Além disso, explicitaremos como o nosso objeto de análise materializa discursos sobre a língua e como esses discursos podem ser atravessados pela discussão racial. Na sequência, apresentaremos o percurso metodológico que trilhamos e nosso gesto de análise de acordo com os interesses de pesquisa aqui explanados anteriormente; por último, concluiremos propondo uma reflexão que coopere, de algum modo, com os estudos da linguagem e da educação.

² Lélia Gonzalez (1980), em seu texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, postula que nós brasileiros falamos uma outra língua. Gonzalez aponta que nossa cultura se desenvolveu por intermédio das mulheres negras escravizadas, que exerciam o papel de babás. Desse modo, na função de mães, as mucamas não só realizavam atividades de cuidar das crianças, mas também, nessa relação com seus filhos “postiços”, transferiam valores, saberes e costumes. Nesse sentido, as crianças internalizavam elementos linguísticos comuns de línguas africanas enquanto conviviam com suas mães pretas, ocasionando impactos fonéticos, sintáticos e morfológicos no português. Sendo assim, para Gonzalez, o português deveria se chamar pretuguês, pois o desenvolvimento da língua falada no Brasil se deu através de intervenções linguísticas do povo negro. Uma reflexão linguística aprofundada em torno desse tema pode ser verificada em Cerqueira (2020).

Um fazer teórico no entremeio das ideias linguísticas e dos discursos racializados

Uma das tarefas da História das Ideias Linguísticas (HIL) é a de descrever e periodizar a gramatização no país, investigando o percurso de circulação e elaboração de materiais de estudos com fins metalinguísticos desde as épocas mais remotas (chegada dos portugueses no território brasileiro no século XVI) até os dias de hoje (GUIMARÃES, 1996; ORLANDI, GUIMARÃES, 2002). Ou seja, a vertente brasileira da HIL tem como um de seus fundamentos compreender os processos históricos dos saberes metalinguísticos do português brasileiro (ORLANDI, GUIMARÃES, 2002; FERREIRA, 2018).

Auroux (2009) apresenta o conceito de gramatização como o processo que leva à instrumentalização e descrição da língua, essencialmente, em dois instrumentos linguísticos de grande prestígio na sociedade: gramáticas e dicionários. Nessa perspectiva, essas tecnologias, ao descreverem a língua por um viés normativo, em muitos casos, excludente e purista, o fazem mediante um recorte discursivo alinhado ao “discurso dominante” (PÊCHEUX, 1988), tal qual sua instrumentalização, isto é, a ação de condicionar a língua às práticas de ensino e aprendizagem. Ao passo que essas ações ocorrem, entendemos que a gramatização é constituída pelos discursos dominantes na esfera do interdiscurso (PÊCHEUX, 1988), trazendo à tona seu caráter político³, no qual funciona como artifício para o apagamento histórico-linguístico.

Em meados dos anos 1960, o Estado institucionalizou o estudo da Linguística no Brasil através do estabelecimento da disciplina no currículo de todos os cursos de Letras nas universidades do país. Entretanto, antes desse acontecimento na história linguística brasileira, a trajetória dos estudos sobre o português passou por outros períodos que o antecederam. Guimarães (1996), em um levantamento historiográfico, divide a história da gramatização brasileira em quatro períodos importantes.

O primeiro período tem sua demarcação da “descoberta” (1500) até o fim da primeira metade do século XIX. Esse período tem como principal característica a ausência de estudos sobre o português desenvolvidos no Brasil, isto é, os estudos metalinguísticos vinham majoritariamente de Portugal. O segundo período começa na segunda metade do século XIX até o final dos anos 1930 do século seguinte. Ele é marcado pelo início dos estudos acerca do português falado aqui e suas diferenças em comparação ao

³ Orlandi (2012) define político como uma disputa de sentidos, na qual um sentido se especifica na história, neste caso, os instrumentos linguísticos mencionados exercem esse papel de especificar um recorte da língua como o único admissível.

português de Portugal, pela Fundação da Academia Brasileira de Letras e pela publicação das primeiras gramáticas produzidas no Brasil. Adentrando definitivamente no século XX, o terceiro período vai desde o fim dos anos 1930 a meados dos anos 1960. Nesse momento, os cursos de graduação em Letras são criados, e a disciplina de Linguística passa a compor suas grades curriculares obrigatoriamente. Por último, temos o quarto período, o qual tem início em meados dos anos 1960 e se estende até os dias atuais. É nessa época que a Linguística é institucionalizada no Brasil pela sua implantação nos cursos de graduação em Letras e pós-graduação em Linguística.

Com essa periodização da gramatização, podemos ver que os estudos sobre a língua portuguesa nem sempre consideraram a especificidade do português brasileiro. Como vimos, o processo de colonização influenciou diretamente a constituição e o andamento dos estudos metalinguísticos brasileiros, tendo em vista que as primeiras discussões sobre a língua desenvolvidas no país só vieram acontecer certo tempo depois da sua emancipação de Portugal. Isso também não quer dizer que, quando o Brasil “toma as rédeas” dos estudos metalinguísticos brasileiros, os estudos linguísticos tenham considerado de modo mais abrangente e igual a faceta racializada de nossa língua, como tentaremos mostrar no decurso de nossa análise.

Através do conceito de gramatização podemos compreender que instrumentos linguísticos são tecnologias as quais descrevem e instrumentalizam uma língua. Previamente, mencionamos dois exemplos de instrumentos linguísticos: gramáticas e dicionários. Eles funcionam como reguladores de normas linguísticas, mas, apesar de serem os mais tradicionais que conhecemos, essa definição não se restringe exclusivamente a eles. Zoppi-Fontana (2009, p. 24) destaca que “é preciso, portanto, conceber as gramáticas, dicionários, e outras formas materiais de objetificação da língua como instrumentos linguísticos”, na medida em que o processo de objetificação/gramatização da língua ocupa, na contemporaneidade globalizada, outras formas materiais de instrumentação. Em suas palavras:

[...] considera-se que o estudo e descrição dos trajetos percorridos pela língua nacional no seu processo de gramatização fornece elementos para a compreensão dos processos de construção de um lugar para o cidadão brasileiro, lugar este necessariamente predicado pela relação que estabelece com o Estado. Consequentemente, investigam-se os instrumentos linguísticos (vocabulários, dicionários, gramáticas, manuais de ensino, exames de língua) e as instituições vinculadas a sua produção e circulação (academias, colégios, universidades, centros de pesquisa, associações científicas, órgãos administrativos do governo, imprensa), enquanto objetos/lugares simbólicos que intervêm efetivamente na constituição e legitimação de uma posição de autoria em relação à língua portuguesa. (ibid., p. 16)

É partindo dessa compreensão ampla que consideramos o LD um instrumento linguístico. A sua composição se constitui a partir de atributos peculiares que contemplam o projeto de gramatização de uma língua. Num LD é possível verificar uma série de caminhos descritivos instrumentais que objetivam a língua, separando os seus: elementos gramaticais (semânticos, sintáticos, fonéticos-fonológicos, morfológicos, pragmáticos etc.); textos literários; apresentação de múltiplos gêneros textuais; exercícios de interpretação e ortografia etc. Ou seja, o LD tem como objetivo ensinar/aprimorar as habilidades e conhecimentos linguísticos do sujeito-estudante, mediante um viés normativo. Nesse aspecto, o LD de português, no posto de instrumento linguístico, tem um grande potencial de apresentar variados discursos sobre a língua e sua história.

Desse modo, o discurso no qual a língua é tematizada, de saída, pode ser considerado um discurso sobre a língua. Um exemplo que pode facilitar a compreensão de que nosso objeto de análise materializa um discurso sobre a língua é a recorrente aplicação de juízo de valor em relação à forma como os falantes fazem uso da linguagem. O LD apresenta uma avaliação qualitativa de certo e errado entre a norma padrão e as variantes. Grigoletto (1999) afirma que o LD funciona como um discurso de verdade dissimulado pelo efeito de evidência, ou seja, é evidente que a língua deve ser utilizada em concordância com apenas um modelo específico, considerando esses sentidos como os únicos possíveis. Entretanto, conforme a Análise de Discurso, os sentidos sempre podem ser outros. Com isso, o discurso sobre a língua dispõe lacunas que são passíveis de serem atravessadas por outras discursividades, bem como pelos discursos racializados.

Os discursos racializados, por outro lado, não se enquadram em uma tipologia discursiva, nem em um tema (MODESTO, 2021), tendo em vista que se referem a um funcionamento discursivo que pode ser constituído a partir de processos variados de identificação e posições sujeito. Se podemos falar em um discurso “sobre” a língua, pensando que essa categorização pode ser concentradora de um “tema”, ao falarmos de discursos racializados há um afastamento da tipologização e do conteudismo, uma vez que tal conceito não se refere:

[...] a um tipo de discurso que carregaria certo conteúdo. O que procuro fazer é reforçar a necessidade de considerar os discursos, de modo geral, quando constituídos a partir das condições de produção vigentes na formação social brasileira, afetados por condições de produção racializadas. Nesse sentido, os discursos racializados apontam para o processo de racialização das condições de produção, formulação e circulação dos discursos e não para a especificidade de um tema (como raça ou racismo). Não se trata de “falar sobre” raça, mas de ter os processos de racialização atravessando discursividades, ainda que por efeitos do silenciamento, da contradição, da metáfora, da paráfrase, da paródia

etc. [...] Assim, um discurso racializado, em minha perspectiva, dá conta de um funcionamento discursivo atravessado pela memória dos processos sociais e históricos de racialização os quais se manifestam não apenas nos dizeres e imagens específicos de/sobre raça, mas também nos dizeres e imagens que dissimulam seu atravessamento racial, apesar das condições sociais e históricas de uma formação social capitalista e de origem colonial nas quais se inserem. (MODESTO, 2021, p. 9)

Conforme pontuado nas primeiras páginas deste capítulo, temos concretamente um exemplo de discurso racializado sobre a língua quando a narrativa dominante diz que o português do Brasil incorporou apenas meras influências lexicais de negros e indígenas, apagando, assim, toda história de resistência desses povos na construção da língua que falamos hoje. No contraponto a essa narrativa dominante, podemos dizer que a língua de Portugal foi transformada em outra coisa, os povos oprimidos tomaram a língua do opressor para si (HOOKS, 2013), modificando-a e transfigurando-a em português do Brasil. Nas páginas que seguem, vamos nos debruçar sobre o que temos pensado constituir um “discurso racializado sobre a língua” entendendo que, mesmo quando um discurso sobre a língua não tematiza explicitamente as relações étnico-raciais (do Brasil), há, implicitamente, pelas condições de produção racializadas que constituem nossa formação social brasileira, um funcionamento que nos permite compreender como o elemento racial comparece atravessando tal discursividade.

Recortando nosso objeto

Antes de adentrarmos no nosso gesto de análise, precisamos pormenorizar nosso percurso metodológico. Sabemos que, para a teoria da Análise de Discurso, não existe um método empírico a serviço do analista de discursos ou uma máquina discursiva (PÊCHEUX, 2010b) que resolva as “equações”, tal qual uma calculadora resolve uma conta matemática. O analista precisa mobilizar um dispositivo teórico-analítico que lhe possibilite executar uma análise com base nesses pressupostos teóricos em que irá se basear. Nessa perspectiva, a pesquisa foi organizada a partir da mobilização de um dispositivo teórico-analítico, formando um tripé entre a Análise de Discurso materialista, que possibilita analisar o funcionamento discursivo; a História das Ideias Linguísticas, que fornece um aparato teórico, permitindo a realização de uma análise metalinguística; e os estudos decoloniais sobre ensino, que colocam em questão as tensões raciais na esfera educacional.

Diante da nossa proposta de pesquisa, com interesse em investigar os efeitos de sentido e o funcionamento dos discursos sobre a língua

atravessados pelos discursos racializados em um instrumento linguístico específico, foi realizada a seleção de LDs da educação básica aprovados pelo PNLD de 2020, com o intuito de compor um arquivo, o qual posteriormente viesse a proporcionar a formação de um corpus para análise. Desse modo, conseguimos reunir os objetos de análise através de buscas on-line de livros didáticos em formato digital (PDF) e de livros físicos alinhados com as pretensões da nossa pesquisa.

Neste estudo, vamos nos concentrar nos livros a que tivemos acesso em formato digital em nossa busca por livros de língua portuguesa aprovados e recomendados durante a avaliação do PNLD 2020. Nessa busca, tivemos acesso a uma série completa da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018), que corresponde aos livros do 6º ao 9º ano.

A fim de selecionar sequências discursivas (SDs) que se enquadrassem em nossa proposição de corpus a ser estudado, investigamos questões e abordagens compatíveis às classificações de discursos de acordo com os interesses deste estudo. Para tanto, dividimos nossas buscas de materialidades da seguinte maneira: atividades, textos e questões que abordassem, explicitamente, discussões sobre raça; atividades, textos e questões sobre a língua que não apresentassem, à primeira vista, a problemática racial, mas que manifestassem potencial para isso, principalmente quando se tratava do seu caráter social; e atividades, textos e questões sobre a temática racial relacionada a algum fator linguístico.

Durante o mapeamento, foi possível encontrar SDs sobre a história da língua, em que se materializava a narrativa de que africanos contribuíram ou influenciaram apenas no aspecto lexical do português. Além disso, encontramos discussões em torno de escolhas lexicais, expondo, de certo modo, a preocupação no que diz respeito à utilização de determinadas designações e nomenclaturas, com a intenção de se desvincularem/ressignificarem em comparação a outras conjunturas. Nesse sentido, decidimos classificar nosso material considerando essas sequências mais recorrentes: discursos sobre a história da língua e discursos sobre designações lexicais.


Apesar de termos conseguido encontrar uma quantidade considerável de discursos racializados sobre a língua em nosso material de análise, se mostra significativo esclarecer que não buscamos esgotar o objeto. Foi preciso “enxugar” o recorte do corpus, considerando nosso objeto específico, no qual iremos nos aprofundar. Entendemos que a seleção de dois recortes será suficiente para o desenvolvimento do nosso gesto analítico. Além disso, nosso critério para o recorte se deu a partir da regularidade dessas sequências discursivas, uma vez que seria exaustivo submeter à análise todos os recortes possíveis, isto é, demos prioridade para situações que viessem compor um conjunto coeso em detrimento a situações isoladas.

Sendo assim, a análise discursiva será realizada considerando dois processos de dessintagmatização: a linguística e a discursiva, conforme orienta Lagazzi (1988). Através da dessintagmatização linguística trabalhar-se-á com paráfrases, em busca de explicitar vínculos entre o dito e o não-dito, levando em consideração, no nível do formulável, as relações de intertextualidade, enunciação, entre outras. Já a dessintagmatização discursiva terá o objetivo de chegar às formações discursivas e à sustentação ideológica que cruzam os discursos em análise.

Gestos de análise

O nosso corpus discursivo é composto por duas classificações de sequências discursivas: na primeira, podemos apontar sinais de um discurso racialmente orientado com características de resistências através de modificações de termos ou nomenclaturas e, em outros aspectos, da língua; a segunda contém enunciados que se referem às “influências” de origens africanas e/ou indígenas, apenas no vocabulário da língua. Dessa maneira, realizaremos nossa análise a partir dessa organização.

A primeira análise é feita com base na SD1 abaixo:



Bloco se apresenta em Salvador (BA), 2017.

A musicalidade do bloco segue diálogo com ritmos oriundos da tradição africana, que ajudam no que o bloco propaga como “reatricanização” do Carnaval da Bahia.

A Band’Aiyê, que já teve Carlinhos Brown como mestre de percussão, já deixou sua marca em obras de artistas como Daniela Mercury, Martinho da Vila, e até a cantora islandesa Björk. A sociedade do grupo busca demonstrar que a música baiana vai além do axé music.

Carlos Antonio, conhecido como Kehindê Boa Monte, mestre de bateria e percussão, conta que a principal característica do bloco é o samba-afro. “O mestre Bafo, o primeiro mestre de bateria do Ilê Aiyê, trouxe esse samba-afro com baqueta de madeira que fazemos o toque, o nosso ritmo. A gente usa também muito os toques de matrizes africanas, o ilu, aguerê, ijexá...”, explica.

2018

Neste ano, o tema do bloco é “Mandela. A Azânia celebra o centenário de seu Madba”. Azânia é um outro modo de se referir à África do Sul, um nome africano sem conotações colonialistas.

A força do ex-presidente Nelson Mandela também foi tema do concurso de beleza anual realizado pelo Ilê durante a 39ª Noite da Beleza Negra que ocorreu no último dia 20. Este ano, a vencedora foi a estudante de 19 anos, Jéssica Nascimento, que agora assume o posto de Deusa do Ebanô do bloco.

[...]

SD 1 retirada do livro *Tecendo linguagens* do 6º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro recorte foi retirado do livro *Tecendo linguagens* do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse recorte, lemos o seguinte: “Neste ano, o lema do bloco é ‘Mandela, A Azânia celebra o centenário de seu Madiba’. A Azânia é um outro modo de se referir à África do Sul, um nome africano sem conotações colonialistas”. Esse segmento faz parte de um texto no qual se tematiza o desejo do bloco de carnaval Ilê Aiyê de colocar novamente em destaque as heranças africanas nessa festa popular, a fim de promover manifestações políticas contra a problemática racial no país. Por coincidência, no mesmo ano do quadragésimo aniversário do Ilê Aiyê, seria o centenário de Nelson Mandela; e, para homenageá-lo, o bloco trouxe-o como figura representante da luta contra o racismo.

Temos aqui uma oração que destaca a existência de outra nomeação de origem africana para a África do Sul: “A Azânia é um outro modo de se referir à África do Sul, um nome africano sem conotações colonialistas”. Nesse sentido, existe um referente no mundo, que se trata do país enquanto espaço geográfico, o qual continua sendo o mesmo, porém ele pode ser denominado de outra maneira. Com essa constatação, consideramos estar sendo mobilizado uma anulação do silenciamento, isto é, anula-se o silenciamento em torno do fato de que o continente africano tem uma história pregressa à colonização. Desse modo, resgatar/(re)lembrar o nome que era dado à África do Sul antes da colonização significaria desfazer esse silenciamento em torno da história pré-colonial desse local.

A alteração de um nome para o outro promove um efeito de sentido contrário, pois demonstra que, ao assumir sua identificação como povo daquele lugar, os sujeitos africanos passaram a ter uma identificação através da sua própria língua. Podemos comprovar tal afirmação por intermédio do verbo “ser”, que, na oração, se encontra no presente do indicativo (A Azânia é [...]), manifestando um sentido de certeza, ou seja, ao considerar válido o nome de origem africana, os sujeitos instantaneamente excluem, propositalmente, a possibilidade de haver outro dizer, que é reforçado pela preposição “sem”, pois exprime um sentido de negação no que diz respeito à denominação colonialista. No entanto, essa relação não acontece bem delineada. Apesar de os povos reconhecerem sua denominação de origem, nos deparamos com a presença dos sentidos de formações discursivas dominantes.

Em 2010, o país sediou a copa do mundo de futebol, o maior torneio futebolístico do planeta. Por um mês, a Azânia teve os holofotes de quase todos os países do mundo voltados para si. Nessa ocasião, a imagem que circulava ao redor do mundo era uma nomeação em inglês “South Africa”. As marcas colonialistas mostram-se presentes em todos os países que foram submetidos ao processo de colonização, tendo em vista não só o modo pelo qual essa nação foi constituída, mas também a formação social do resto do

planeta. E, apesar de haver um movimento de resistência linguística e identitária dentro do país, a visão do outro (dominante) se sobressai nessa disputa de sentidos.

A formação imaginária⁴ do mundo, no que se refere a esse lugar, leva os sujeitos não africanos a terem duas visões homogeneizantes: a primeira, na relação da Azânia com seu próprio continente; e a segunda, em sua relação com o mundo. A primeira aponta para uma única identidade em todo o continente africano. É muito comum se deparar com pessoas as quais acreditam que a África é um país, uma só identidade, um único povo, uma única língua. Desse modo, presenciamos o apagamento da individualidade do que é ser Azânia e não África do Sul, como sua particularidade no mundo; em um contexto geral, seu nome com conotações coloniais expõe uma visão silenciadora. Ao interpelar esse país como África do Sul, fecha-se a possibilidade de mostrar ao mundo a sua outra identidade não vinculada à colonização, o seu dizer de si.

A designação africana, por sua vez, provoca um estranhamento discursivo, uma inversão na perspectiva histórica, porque há uma ruptura do que é esperado, ocorre a quebra da ordem linear, e o efeito de deslocamento expõe a possibilidade de haver um sentido diferente, fora da determinação histórica, isto é, chega-se a um acontecimento discursivo. Dito de outro modo, ocorre uma atualização de sentidos na história (PÊCHEUX, 2006). Um discurso de resgate da língua e da cultura, desvinculado de marcas colonialistas, utilizando a própria língua como artifício de resistência contra as marcas da colonização, em uma direção contrária aos discursos dominantes, renunciando à linguagem do homem branco europeu.

Sendo assim, é estabelecida uma relação entre o discurso sobre a língua e o discurso racializado quando uma nomeação outra (discurso sobre a língua) coloca em pauta outra toponímia (nome de lugar) que aciona o gatilho para a quebra do efeito colonizador, que, em si mesmo, evocaria uma ideia de submissão racial, incompatível com a luta de Mandela ou do Ilê Aiyê.

A segunda análise é feita com base na SD2 abaixo:

⁴ Pêcheux (2010a, p. 82) faz a seguinte afirmação: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

9. Leia as informações do quadro a seguir sobre o povo iorubá do qual originou a lenda lida.

Iorubá é um povo africano, cuja população vive onde hoje é a Nigéria, Benin e Togo, na África Ocidental. Em 1830, na última fase do tráfico de escravos, foram trazidos milhares de iorubanos escravizados para a Bahia para trabalhar, em sua maioria, em trabalhos urbanos e domésticos em Salvador.

Muitas palavras que falamos atualmente vieram da língua iorubá como: *abada, acarajé, angu, assento, axé, bobó, eré, fé, jabá, lelê, orixá, moqueca*, entre outras.

a) Pesquise na internet ou em alguma biblioteca as influências do povo iorubá nas manifestações culturais brasileiras. Resposta pessoal.

SD2 retirada do livro *Tecendo linguagens* do 7º ano do Ensino Fundamental.

A SD a ser analisada neste momento envolve questões da instância lexical. Esse recorte é proveniente de uma atividade do livro *Tecendo Linguagens* correspondentes às turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. A atividade selecionada é a questão 9 da página 194. Observemos um trecho do enunciado presente na questão: “Muitas palavras que falamos atualmente vieram da língua iorubá como: *abada, acarajé, angu, assento, axé, bobó, eré, fé, jabá, lelê, orixá, moqueca*, entre outras”. A atividade consiste em trabalhar a “influência” do povo iorubá na cultura brasileira através dos seus hábitos e costumes, ocasionando também em uma intervenção linguística.

Desse modo, vemos como pertinente destacar a construção “muitas palavras”, composta pelo pronome “muitas” e o substantivo “palavras” no plural. A oração é iniciada de forma indefinida, expressa pelo pronome indeterminado denotando uma afirmação genérica que se reitera ao final da sentença com a expressão “entre outros”. Vale destacar que, ao afirmar que falamos muitas palavras de origem iorubana sem uma exploração maior sobre o assunto, o efeito de sentido produzido é de que essa língua interferiu no português apenas no nível lexical a partir das palavras (especialmente as do campo semântico da alimentação, culinária, religiosidade).

Em relação a isso, das palavras elencadas no enunciado, metade delas são designações relacionadas à culinária brasileira. Isto é, não há, sequer, uma diversificação no que diz respeito aos campos semânticos, fato que faz parecer que a intervenção iorubana no português se restringiu a esse aspecto, o que, por sua vez, reforça o estereótipo da negritude vinculada à senzala, local em que se exploram a fé e a culinária. Diante disso, identificamos como efeito de sentido em funcionamento que toda história do povo preto na constituição do português brasileiro é, simplesmente, reduzida a colaborar na ampliação do vocabulário.

Nesse sentido, a ação da ideologia reflete na língua, que se materializa em forma de sentidos transparentes. A saturação representa o aspecto ideológico (ORLANDI, 1996), porque dizer que a língua Iorubá apenas influenciou no aspecto lexical se apresenta “tão claramente” que passa a ser um conhecimento despercebido, logo, não haveria motivos para se

questionar e colocar em discussão tais discursos. Nessa perspectiva, é possível mais uma vez presenciar um posicionamento indiferente em relação às interferências linguísticas de origem marginalizada que tanto foi expressivo não só no vocabulário, mas também nos fatores sintáticos, fonético-fonológicos, morfológicos e semânticos.

Em todas as situações analisadas, consideramos que há um funcionamento explícito do atravessamento da discursividade racial nos discursos sobre a língua, apresentando regularidades, principalmente, nas duas últimas situações, apesar de serem enunciados diferentes extraídos de exemplares diversos. Isso nos faz considerar que esses discursos presentes em LD de português, embora estejam em materiais distintos, são pertencentes a uma formação discursiva hegemônica que, a todo instante, exerce sua força sobre sentidos menos prestigiados. Além do mais, a formação social do Brasil e sua determinação histórica direcionam as condições de produção para que, na esfera do interdiscurso, seja possível a formulação, a circulação e a manutenção desses sentidos.

Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos investigar o funcionamento dos discursos que se engendram no atravessamento entre a discussão racial e os saberes sobre língua, tomando como objeto de estudo os livros didáticos de português. Empreendemos uma discussão, na qual, a partir da análise do corpus, identificamos dois funcionamentos discursivos: um gesto de resistência identitária, tendo a língua como ferramenta de autoafirmação, bem como uma abordagem que reduz a cooperação dos povos indígenas e negros/africanos na construção do português brasileiro a mera influência na ampliação do vocabulário da língua.

Dessa maneira, compreendemos que a tensão racial pode estar intimamente conexas a qualquer demanda social, inclusive, relacionada aos saberes linguísticos. Nesse sentido, conseguimos verificar essa ideia nas seguintes circunstâncias: tanto na tentativa dos sujeitos sul-africanos em desvincular-se de traços coloniais e, assim, empregar outros sentidos para o seu país por meio de uma língua local, quanto na manutenção de sentidos hegemônicos, que apagam e dissimulam, através de não ditos, a atuação dos povos pretos na história do português brasileiro.

Nesse aspecto, esperava-se que o LD enquanto instrumento fundamental de um Aparelho Ideológico do Estado apenas reproduzisse discursos dominantes, mas identificamos outros discursos de natureza contrária ainda que esses estejam disputando espaços com aqueles. Na mesma coleção de livros, há a reprodução dominante de “contribuição lexical”, mas também se encontra a disputa pela nomeação toponímica não

colonialista. Dessa maneira, apesar de fazerem parte de formações discursivas distintas, tocam-se no ponto de atravessamento entre a língua e a racialidade, sendo ambos discursos racializados sobre a língua.

A atual pesquisa, portanto, mostra-se relevante pela proposta de investigar como os sentidos funcionam no LD de português. Além disso, foi posta em questão a atuação tradicional da escola na difusão de um ensino da língua, por intermédio dos seus instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários, livros didáticos etc.), que são compostos, em sua maioria, por discursos dominantes que apagam/minimizam os feitos de negros e/ou indígenas, em diversas esferas, sobretudo no âmbito linguístico. Nessa perspectiva, entendemos que, através de uma abordagem libertadora que oriente os estudantes a utilizar a língua como ferramenta de resistência, tal qual os sul-africanos o fizeram, movimenta-se a produção de novos sentidos.

Com isso, estimular nos estudantes um olhar crítico para tensionar a discursividade racial é consonante com a ideia que Hooks (2013, p. 233) propõe: “Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua”. Sendo assim, nossa investigação pode contribuir no desenvolvimento e aplicação de um ensino voltado para o conhecimento decolonial e, conseqüentemente, na tomada de posição antirracista. Diante disso, é fundamental estudar acerca da relação entre língua e raça nesse instrumento linguístico a partir de outras narrativas possíveis, tendo em vista a preocupação em formar sujeitos engajados em valorizar e recuperar o conhecimento desses povos que, ao longo da história, foram/são minados, apagados e esquecidos.

Referências

- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. *In*: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- CERQUEIRA, F. de O. O pretuguês como comunidade de prática: concordância nominal e identidade racial. **Traços de Linguagem**, v. 4, n. 1, p. 75-88, 2020.
- FERREIRA, A. C. F. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas do Brasil. **Fragmentum**, n. esp., 2018, p. 17-47. <https://doi.org/10.5902/2179219436580>
- GUIMARÃES, E. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: a Gramatização Brasileira. *In*: GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. (Orgs.).

- Língua e Cidadania:** o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 127-138.
- GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1984, p. 233-244.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. p. 223-233.
- LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não.** Campinas: Pontes, 1988.
- MODESTO, R. **Os discursos racializados.** Revista da Abralin, v.20, n. 2, 2021, p.1-19.
- OLIVEIRA, T. A; ARAUJO, L. **Tecendo linguagens língua portuguesa:** 6º ano fundamental. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.
- _____. **Tecendo linguagens língua portuguesa:** 7º ano fundamental. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.
- ORLANDI, E. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E; GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem:** a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (org). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010a, p. 59-158.
- _____. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T. (org). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b, p. 311-319.
- _____. O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, M. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 12-41.

CAPÍTULO 12

NO CHÃO DA ESCOLA, O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: PRIMEIRO MOVIMENTO RUMO A UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA¹

Thaís de Araujo da Costa

...é necessário sair da ilha para ver a ilha...
(SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida*)

Introdução

Minha questão com o livro didático (doravante LD) começou quando, após formada, retornei à escola na posição de professora. O incômodo, na verdade, foi o que começou de imediato – havia algo nele que se colocava para mim ora como falta ora como equívoco e que me levava a produzir meus próprios materiais –, mas a questão mesmo demorou mais de uma década para ser formulada. Foi preciso sair da escola para conseguir olhar para o LD – e também para a minha prática pedagógico-discursiva enquanto professora – como objeto². Foi somente quando me distanciei do espaço escolar que deixei de ver o manual como algemas e pude refletir sobre as

¹ Este artigo é fruto de dois minicurso e de duas comunicações orais em que me lancei ao desafio de refletir sobre o funcionamento do discurso pedagógico a partir da análise do livro didático. São eles: o minicurso “Discurso Pedagógico sobre a Língua e Ensino de Metalinguagem: circularidade e manutenção do status quo social”, realizado no segundo semestre de 2020 no Programa de Residência Docente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II; o minicurso “Língua, discurso e educação linguística: propostas discursivas em sala de aula” e o simpósio “Língua, discurso e educação linguística: da práxis política à prática pedagógica”, ambos coordenados por mim, Michel Marques de Faria e Joyce Palha Colaça, no âmbito do I Seminário interinstitucional e internacional em Análise de Discurso (SIAD), em abril de 2022, e a conferência proferida no II Seminário do NELID: Ensino, Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas, realizado na UERJ-FFP, em novembro de 2022.

² Por essa virada, deixo aqui registrados os meus agradecimentos ao colega de profissão e amigo Michel Marques de Faria, que, vindo compartilhar comigo suas inquietações sobre o ensino, deixou-me por muitas e muitas vezes inquieta também. Dessas inquietudes compartilhadas entre mim e Michel – e, posteriormente, com a também colega e amiga Joyce Palha Colaça, a quem igualmente deixo aqui meus agradecimentos –, surgiram diversas iniciativas sobre educação linguístico-discursiva que temos desenvolvido em parceria desde o início de 2022 e dentre as quais se destaca o presente livro.

práticas que nele se inscrevem e que a partir dele são reproduzidas cotidianamente *no chão da escola*, para utilizar uma expressão bastante em voga ultimamente. Enquanto isso, continuei produzindo meus materiais e usando o livro como complemento para atender a demanda da instituição, dos pais e dos alunos. E isso a despeito de ouvir desde sempre de muitas colegas frases do tipo: “O livro didático é um mal necessário!” ou “Quando você estiver trabalhando em diversas turmas, disciplinas e escolas, não vai querer saber de outra coisa!”. Mesmo sem refletir teoricamente sobre aquilo, a teoria já me habitava e afetava a minha prática; eu, então, ainda sem saber, já trabalhava nas brechas³. Produzir meu próprio material era a forma encontrada de resistir ao discurso pedagógico hegemônico sobre o ensino da língua dita materna na escola, fazendo circular nesse espaço outras discursividades, outras possibilidades de dizer *sobre e com* a língua.

Existem, contudo, muitas outras brechas a serem exploradas, muitos outros modos de resistência, ainda que nem todos sejam possíveis para todos. As condições materiais de existência e de sobrevivência dos professores no nosso país não podem e não devem ser apagadas, porque, como sabemos, o dia a dia na escola pode impor desafios que vão além do pedagógico. Por isso, esta reflexão, calcada no aporte teórico da Análise de Discurso materialista, em sua relação com a História das Ideias Linguísticas, integra uma série de movimentos que, em última instância, tem por objetivo não a constituição de um *manual de receitas e orientações de como proceder em sala de aula*, mas um compartilhar de ideias, de percursos e de possibilidades, que, aliando teoria e método, possibilite colocar em xeque o produto e alguns dos efeitos do processo de manualização (PUECH, 2018) de saberes linguísticos na/para a escola. Com esse propósito, este artigo foi organizado em duas partes, além desta introdução e da conclusão: uma primeira parte teórica em que discorrerei sobre alguns princípios norteadores da pesquisa; e uma segunda parte analítica em que, tomando como materialidades de análise a 9ª e a 10ª edição do volume voltado para o 9º ano da série *Português: Linguagens* (edição do professor) da editora Saraiva, buscarei compreender como um dado conhecimento linguístico se projeta/é projetado no LD tendo em vista a relação com os documentos reguladores. Passemos à primeira parte.

³ Agradeço a Viviane dos Ramos Soares (FIOCRUZ), que, no debate realizado durante o simpósio “Língua, discurso e educação linguística: da práxis política à prática pedagógica”, no I SIAD, em abril de 2022, nos brindou com a seguinte formulação: “Para escapar, a gente precisa agir nas brechas do existente”.

Livro didático e educação linguística: dos fundamentos para uma tomada de posição discursiva

Que “informação e conhecimento não significam a mesma coisa” nos ensina Orlandi (2020, p. 70), ressaltando, com isso, que, enquanto a primeira se pauta na quantidade, em seus modos de circulação e acesso, para o segundo o que importa é o seu modo de produção e de compreensão da relação linguagem-pensamento-mundo, nas diferentes formações sociais. Dessa maneira, no tocante à escola e à educação, a autora destaca que, apesar de vivermos em um mundo que privilegia a quantidade,

um discurso pedagógico construído no excesso de informação não substitui a importância de um conhecimento bem formado, pois este excesso apresenta-se, na maior parte das vezes, como um a-mais que sutura a relação linguagem/pensamento/mundo, não deixando espaço para a descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção. (ibid., p. 71)

Essa esterilização⁴ do discurso pedagógico, conforme Orlandi, se deve à imobilização dos processos de constituição e de formulação dos sentidos instaurada por meio do processo de repetição, que, com a organização dos sujeitos-alunos em séries, “só produz o mesmo” (ibid., loc. cit.). Com isso, ainda segundo a autora (id., 1983a), o discurso pedagógico passa a funcionar como um discurso autoritário, inviabilizando a existência de uma escola e, portanto, de professores e alunos críticos.

Associados a essa inviabilização e, por conseguinte, à manutenção do autoritarismo nas relações escolares, considero, na esteira de Orlandi (ibid., p. 140), que se encontram, por um lado, o problema do “excesso de mediações” do saber no círculo de aprendizagem e, por outro, o deslocamento do que se toma por mediação de instrumento a fim. Como consequência desse último, o discurso pedagógico torna-se circular, uma vez que, em suas palavras, “os instrumentos acabam por ocupar todo o espaço, e porque se transformam em fins, o processo se rompe, rompendo-se a relação com o fora da escola” (ibid., loc. cit.).

A meu ver, a reflexão de Orlandi coloca em cena a necessidade de se pensar a historicidade do LD na sua relação com o processo de manualização de que é produto e que, conforme Puech (2018, p. 221), concerne ao conjunto de procedimentos por meio dos quais tais saberes “se expõem e se difundem com fins operatórios de transmissão, apropriação, reinvestimento” e tem como produto o *manual* enquanto “objeto sociocultural claramente

⁴ Costa e Esteves (2023 – no prelo) preferem *pasteurização*.

identificável pela aproximação/diferenciação (de) com outros produtos socioculturais do mundo erudito”.

Considerando especificamente o manual didático – ou livro didático, como usualmente designado no Brasil –, o autor pontua que neles se presentificam três componentes que os tornam de complexa representação, quais sejam: i. as “necessidades dos alunos”, ii. as “medidas promovidas na classe em uma certa hierarquia de tarefas” e iii. a “aplicação das Instruções Oficiais”. É este último que, em seu entender, coloca em relação dois mundos: o “erudito” (aquele dos “inventores” dos saberes) e o “escolar” (aquele dos “usuários”), produzindo o deslocamento das temporalidades e das exigências específicas de cada um e, por conseguinte, o efeito de convergência entre “disciplina no sentido acadêmico” e “disciplina no sentido escolar”. Também é este último componente que aqui me interessa para pensar a forma como um dado saber é projetado no LD de português, tendo em vista a determinação exercida por documentos reguladores.

Em função do espaço, não me deterei neste capítulo à relação entre o LD de português e o processo de manualização brasileiro. Isso já foi feito em Costa e Esteves (2023 – no prelo). Gostaria de lembrar, no entanto, que, assim como Puech, não entendo a manualização dos saberes linguísticos como uma “degradação” ou “perda de substância de conhecimentos vivos”, mas como resultado “de um processo contínuo que, da invenção ao re-investimento nos saber-fazer escolares, atravessa muitos tipos de restrições ligadas à transmissão” (PUECH, 2018, p. 235). Gostaria de ressaltar ainda que, tal como Silva (2020), de certo modo aproximando-se de Puech, considero que tomar o manual didático de português como materialidade de análise implica necessariamente colocar em relação a história da escolarização dessa língua e a história da disciplina linguística numa dada conjuntura. Dessa maneira, no que concerne à educação linguística numa tomada de posição discursiva, a questão que se coloca é: se tal educação, como propõe Orlandi em entrevista a Sobrinho (2015), deve produzir efeitos sobre o aprendiz, que é o objetivo final do ensino, e se, com a manualização, restrição e estabilização de saberes linguísticos passam a integrar um mesmo processo, que efeitos sobre os alunos são/estão sendo produzidos?

Por óbvio, não pretendo aqui responder a essa pergunta. Meu objetivo é antes tentar pensar em formas de romper com a lógica nela instaurada. Para isso, recordarei as palavras de Michel Pêcheux (2009 [1975], p. 306), que nos ensina que um dos primados materialistas constitutivos da Análise de Discurso é o de que “não há dominação sem resistência”, o que significa, conforme o autor, “que é preciso ‘ousar se revoltar’”. É também Pêcheux

que assinala a aproximação entre a “transmissão-reprodução⁵ dos conhecimentos” e a “inculcação ideológica”, ressaltando, com isso, que a distinção entre esta e a “formação científica” é “política, e não (...) puramente científica” (ibid., p. 219), visto que as formas de relação com o conhecimento científico podem variar não apenas devido à natureza do aparelho escolar em que se realizam, mas também ao modo de produção dominante em uma dada formação social. Na sociedade capitalista, por exemplo, embora a educação seja função do Estado, como ela não atende igualmente a todos, faz-se significar aquilo que Pêcheux (2010 [1982], p. 53) chamou de *divisão social do trabalho de leitura* e que, inscrita numa relação de dominação política, garante a uns o direito à interpretação, e impõe a outros, como “tarefa subalterna”, a sustentação, repetição dessa interpretação produzida em outro lugar. Assim, ao falhar na oferta de educação, o Estado (re)produz a falta que distingue, divide, separa, enfim, como pontua Orlandi (2020), estigmatiza os sujeitos atingidos.

É, portanto, enquanto modo de resistência/existência, que entendo ser importante defender a necessidade e o direito de se investir na formação de docentes-linguistas, e não apenas de capacitá-los para manusear na sala de aula o manual, pois são eles que, inscrevendo-se na posição de mediador – e, por conseguinte, assumindo uma posição de autoria frente ao conhecimento sobre as línguas e as linguagens – representarão para o sujeito-aluno o saber a ser apre(e)ndido. Assim, alinho-me à reflexão de Orlandi (1983a), que indica como alternativa desejável para a escola a transformação do discurso pedagógico em um discurso polêmico, isto é, em um discurso em que a crítica tanto da parte de professores quanto de alunos seja possível. Nesse espaço outro de (re)produção e circulação de saberes na escola, o professor crítico deve ser “intelectualmente ativo” (ibid., p. 139). Isso significa que, a partir da escuta, da observação e do conhecimento construído sobre o aluno e sobre o objeto de saber, ele deverá propor “uma metodologia compatível com aquilo que o aluno já tem, de forma a propiciar que ele avance no seu processo de aprendizagem” (ibid., loc. cit.). Deverá, em suma, garantir espaço para que o aluno também seja crítico, discutindo, questionando e colocando-se frente ao que lhe é dito, de modo a “tomar a palavra e a responsabilidade de construir o seu próprio dizer e a sua própria forma de conhecimento” (ibid., loc. cit.).

⁵ Lembremos aqui que para Pêcheux reprodução não significa “repetição do mesmo”. Ao contrário, os processos de reprodução ideológicos devem ser tomados como “local de resistência múltipla”, isto é, “um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções” (PÉCHEUX, 2011[1983], p. 155).

Trata-se, dessa maneira, de uma posição que, nos termos de Orlandi (SOBRINHO, 2015, p. 583), “não pode visar uma forma de conhecimento que seja circular, que se esgote em si, mas [sim] que consiga atingir as práticas sociais da linguagem, em um circuito bem mais amplo e significativo”. Trata-se, ainda, como a autora propusera em trabalho posterior supramencionado, de se investir em uma *educação social*, “em seu sentido mais forte e definidor de uma estrutura política flexível, de uma formação social suscetível ao dinamismo e à mudança” (ORLANDI, 2020, p. 70) e que, com esse propósito, como pontuou em entrevista recente (COLAÇA; DE FARIA; COSTA, 2023, p. 112), não se limite a “aplicar as ‘novidades’ que se apresentam em cada disciplina, ou em cada nova teoria, e que se juntam sem muito critério nos instrumentos oficiais que administram a educação”.

Para tanto, faz-se preciso, a seu ver, um “trabalho intenso do ensino com a pesquisa e com a valorização das diferentes teorias em suas distinções” (ibid., loc. cit.). Para Orlandi, “sem consistência na relação entre teoria, método e procedimentos analíticos, e sem clareza na construção de seu objeto, e, além disso, sem pesquisa, não se formam sujeitos independentes e inventivos, face ao conhecimento e sua práxis” (ibid., loc. cit.). Dessa maneira, em consonância com Pêcheux, para quem, como vimos, na escola, no tocante ao conhecimento, tem-se uma relação de “transmissão-reprodução”, propõe que essa formação investigativa não se limite ao nível superior, mas alcance – seja transmitida-reproduzida – também o ensino básico a fim de formar sujeitos capazes de superar obstáculos.

No que concerne especificamente à educação linguística, cabe ainda pontuar que pensar a língua ensinada na escola a partir dessa perspectiva teórica implica considerar a concomitância da sua constituição em relação ao conhecimento que sobre ela se produz e se reproduz. Os conhecimentos linguísticos são aqui tomados como discursos (metalinguísticos ou não) constituídos a partir da relação indissociável entre a história, a ideologia e o político. Para sua (re)produção concorre, ao lado dos processos de gramatização e de disciplinarização, o de manualização – daí constituir-se, em meu entender, o manual como uma forma material em que se inscrevem discursos sobre a(s) língua(s), sobre a(s) linguagem(s), sobre a(s) metalíngua(gem)(s), mas no qual também se inscrevem/podem se inscrever dizeres/saberes outros.

Um olhar discursivo sobre o livro didático: tentando significar a falta

De antemão, devo esclarecer que meu foco neste capítulo é a forma material livro didático tal como hoje a concebemos. Essa forma data – de acordo com Silva (2019; 2020) – da segunda metade do século XX e é

constituída por duas partes que podem ou não figurar juntas, a saber: o *Livro ou o Manual do Aluno* e o *Livro ou o Manual do Professor*. Nesta seção, como anunciado, me lançarei à análise do livro voltado para o 9º ano da coleção *Português Linguagens* (versão do professor) da editora Saraiva, com vistas inicialmente a compreender: (1) como um dado conhecimento linguístico se projeta/é projetado no LD; e (2) como os documentos reguladores afetam essa projeção. Serão consideradas, para tanto, como corpus principal, os capítulos que tematizam aquilo que é tradicionalmente nomeado como *orações subordinadas substantivas* de duas edições desse LD: uma anterior à publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017) e outra posterior – respectivamente, 9ª edição (2015), de autoria de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e 10ª edição (2018), de autoria de William Cereja e Carolina Vianna. No Recorte 1, são apresentadas as capas das edições analisadas, com destaque, na 10ª edição, para referência metonímica à BNCC por meio dos sintagmas “Ensino fundamental – Anos finais” e “Componente curricular: Língua Portuguesa”.

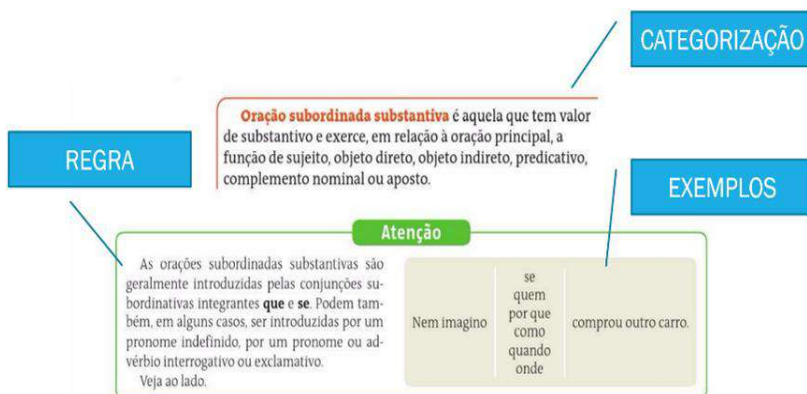


Recorte 1 – Capas 9ª e 10ª edição *Português Linguagens* – 9º ano (PL, 2015; 2018)

Além dos recortes dessas duas edições, em função da especificidade do objeto de saber cuja projeção será investigada, serão mobilizados, como corpus secundário, um recorte da BNCC que dispõe sobre o ensino de metalinguagem e outro da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB – BRASIL, 1959) que dispõe sobre a classificação das orações. Estes, para fins desta análise, serão considerados, à luz de Guimarães (2014), como metainstrumentos linguísticos, no sentido em que determinam o que (não) se pode/deve saber sobre a língua, catalisando, em condições específicas, a produção dos LDs de português e instituindo, assim, para a instituição escolar, uma certa política de língua.

Antes de adentrar na análise, cabe ainda esclarecer que, tal como pontuado em reflexão anterior (COSTA; ESTEVES, 2023 – no prelo), o LD de português é tomado aqui como um instrumento pedagógico, como um instrumento linguístico (Cf. SILVA, 2019; AUROUX, 2009 [1992]) e como um instrumento linguístico de metassaberes (ESTEVES, 2016). Com isso, pretendo assinalar que, assumindo o lugar de autoridade frente ao conhecimento que pode/deve ser transmitido/ensinado na escola, o LD, ao mesmo tempo em que põe em circulação saberes sobre uma certa língua – o “português escolar” –, põe em circulação também “evidências sobre saberes outros, sob a rubrica de conhecimentos sobre a língua”, materializando “juízos morais, sociais, culturais” (COSTA; ESTEVES, 2023 – no prelo).

A despeito disso, dado o objetivo desta investigação, interessa-me sobretudo o seu funcionamento enquanto instrumento pedagógico e linguístico. No que concerne a esta última categorização, com vistas a compreender a distinção entre a materialidade do LD e a da gramática, mobilizarei aqui Auroux (2009 [1992]), para quem esta última apresenta ao menos três elementos, quais sejam: i. categorização de unidades; ii. exemplos; e iii. regras mais ou menos explícitas para construção de enunciados. Um rápido passar de olhos sobre a materialidade do LD em análise permite observar que esses elementos também comparecem nele (ver Recorte 2), o que me levou, retomando Costa e Esteves (2023 – no prelo), a questionar: (3) já que há semelhanças entre o LD e a gramática, o que, contemporaneamente, lhes diferencia?



Recorte 2 – Detalhe subseção “Conceituando” – 9ª edição (PL, 2015, p. 19)

Silva (2019; 2020), ao analisar o volume do 6º ano da 10ª edição da mesma coleção sobre a qual aqui me debruço, chama atenção para características constitutivas dessa materialidade. Costa e Esteves (2023 – no

prelo), a partir dos trabalhos de Silva, elencam sete características, das quais de imediato destaque três, a saber:

1. “a dispersão da função-autor pelos créditos concedidos a outras posições-sujeito na folha de rosto de forma a produzir o consenso”, ao lado da “ilusão da unidade e autonomia dos autores” (SILVA, 2020, p. 33);
2. a projeção de um imaginário de interlocução, que muitas vezes se coloca a partir da Apresentação, em que “os autores dirigem-se ao estudante, tratando-o por ‘você’, ao modo da publicidade em ‘você quer, você pode’, reafirmando um individualismo subjetivista dominante” (ibid., p. 36);
3. a integração de uma terceira posição “mediadora entre o autor e o leitor em termos de movimento dos sentidos” (id., 2019, p. 259) e que determina o que (não) pode e (não) deve ser dito no LD, qual seja: a do Estado, que incorporou, por meio de políticas públicas – notadamente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) –, “(...) especialistas da comunidade acadêmica na proposição de normas para a produção e a avaliação do material produzido” (ibid., loc. cit.). (COSTA; ESTEVES, 2023 – no prelo)⁶

Sobre a obra analisada, cabe ainda pontuar que a 9ª edição (2015) não apenas obteve a aprovação na avaliação do PNLD triênio 2017-2019 (Anos finais do EF2), como, de acordo com o relatório de investimento feito na compra de exemplares para distribuição em todo o país disponível na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi a mais adquirida e distribuída pelo governo federal em 2017 (1º lugar de 6 obras aprovadas: 1.255.918 livros do aluno e 30.315 manuais do professor)⁷; 2018 (1º lugar de 6 obras aprovadas: 336.619 livros do aluno e 3.024 manuais do professor)⁸ e 2019 (1º lugar de 6 obras aprovadas: 321.537 livros do aluno e 2.217 manuais do professor)⁹ ¹⁰. A 10ª edição (2018), no entanto, primeira após a publicação da BNCC para os anos finais do ensino fundamental em 2017, foi reprovada no PNLD quadriênio 2020-2023 por “ausência de habilidades da BNCC e presença de publicidade”, de acordo com uma carta aberta publicada à época no site da editora e assinada pelos autores, na qual protestam contra “o modo como se deu a condução do processo de avaliação do nosso livro didático no PNLD” e expressam sua “indignação frente ao descaso e desrespeito” com que seus argumentos no recurso contra decisão

⁶ Essa posição também é referida na periodização proposta por Terra no capítulo “O livro didático de língua portuguesa: três momentos”, neste livro.

⁷ Coleções mais distribuídas – PNLD 2017 / Anos finais do ensino fundamental / Língua Portuguesa. Disponível em: <bit.ly/3hYTB9S>. Acesso em: 19 nov. 2022.

⁸ PNLD 2018 – Valores de aquisição por título – todos os programas. Disponível em: <bit.ly/3gfjXzr>. Acesso em: 19 nov. 2022.

⁹ PNLD 2019 – Aquisição para Reposição – Anos Finais do Ensino Fundamental & Ensino Médio. Disponível em: <bit.ly/3hWzIjX>. Acesso em: 19 nov. 2022.

¹⁰ Indicadores referentes ao volume voltado para o 9º ano.

de reprovação da coleção *Português: Línguas* foram respondidos (CEREJA; VIANNA, on-line)¹¹.

Foram, portanto, dois os critérios empregados para recortar esse manual como materialidade de análise. O primeiro diz respeito à aceitação editorial da obra em cerca de vinte anos de reedição e à sua importância para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o que entendo precisar ser minimamente problematizado após a sua reprovação no PNLD. Já o segundo critério é de caráter pessoal, visto que, ao longo desses vinte anos, me deparei com esse manual na escola básica pelo menos em duas situações enunciativas distintas: primeiramente, na posição de aluna e, posteriormente, na de professora. Diante disso, duas novas questões se impuseram a minha leitura, quais sejam: (4) o que (não) muda de uma edição para outra?; e (5) o que é colocado como novo tendo em vista a necessidade de adequação à BNCC para aprovação no PNLD?

Além da alteração na coautoria¹², uma primeira distinção observada diz respeito à estrutura e à disposição das partes para atendimento aos critérios de avaliação previstos no “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020”¹³. Na 9ª edição, temos nessa ordem: I. a Apresentação, II. o Sumário, III. o Corpo do LD – organizado em capítulos divididos, geralmente, em quatro ou cinco seções (quais sejam: Estudo e/ou Produção de texto, A língua em foco, De olho na escrita e Divirta-se¹⁴) com exercícios acompanhados de gabarito das questões propostas numa letra menor em rosa – e IV. o Manual do Professor – dividido, por sua vez, em oito seções: 1. Sumário, 2. Introdução, 3. Pressupostos teórico-metodológicos, 4. Avaliação, 5. Estrutura e metodologia da obra, 6. Cronograma, 7. Plano do Curso e 8. Livro Digital e Multiletramento.

Na 10ª edição, observamos de imediato uma grande mudança com o deslocamento do Manual do Professor para o início da obra. Neste, não há mais as seções 7 e 8 e comparecem, do início ao fim, de diferentes modos, sentidos que marcam a aquiescência à BNCC – aquiescência essa que, como

¹¹ Por ocasião da escrita deste artigo, tentou-se novamente acessar o link e observou-se que ele foi retirado do ar. A carta, porém, havia sido salva na íntegra no primeiro acesso.

¹² Na 10ª edição, o nome de Thereza Cochar Magalhães é substituído pelo de Carolina Vianna.

¹³ Um dos *Critérios eliminatórios comuns* estipulados para as obras didáticas é “Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor”. O edital também demanda a inclusão do Manual do Professor, determinando o seu conteúdo e a sua disposição no início da obra e em seu corpo às margens do texto principal. Disponível em: <bit.ly/3WQ9krh>. Acesso em: 26 nov. 2022.

¹⁴ Essas são as seções que comparecem regularmente nos capítulos. Há, por vezes, contudo, seções outras que comparecem de forma não recorrente.

vimos no Recorte 1, se faz significar desde a capa dessa edição. Além desse caderno inicial, à margem no Corpo do LD – cujos capítulos de um modo geral continuam divididos nas mesmas seções observadas na 9ª edição –, comparecem, como veremos adiante, comentários, nos quais se tem a reafirmação de sentidos da BNCC e orientações didático-metodológicas para o professor.

Apesar dessas distinções, há também regularidades – e, como veremos, repetições – observadas nas duas edições. Uma dessas regularidades é o efeito de centralidade do texto, que, como explica Silva (2019, p. 242), começa a se impor nas práticas escolares a partir da década de 1960-70, “através de políticas públicas de ensino de língua portuguesa e de sua didatização, sob a ideologia da comunicação tomada como teoria da informação”. É essa pretensa centralidade do texto, além – é claro – da sua finalidade necessariamente pedagógica, que consiste, a meu ver, no principal elemento distintivo entre a gramática e o LD na contemporaneidade. Assim é que, no *Manual do Professor* da 10ª edição do LD em análise, lemos:

Em síntese, pensamos que o ensino de língua portuguesa, hoje, deve também abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua — a perspectiva **enunciativa**, isto é, como meio de ação e interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta majoritariamente para um trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, **desenvolvido**, em sua maior parte, com uma perspectiva **textual e enunciativa**.

Recorte 3 – Manual do Professor 1 – 10ª edição (PL, 2018, p. IV – destaques meus)

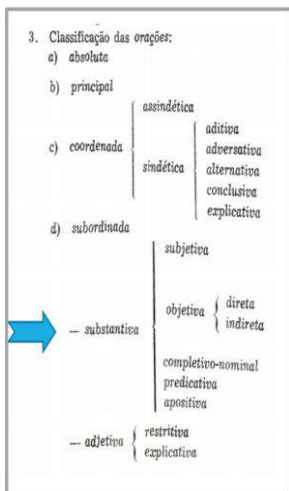
Nesse recorte, a partir de uma tomada de posição dita, primeiramente, “enunciativa” e, em seguida, retomada como “textual e enunciativa”, formula-se que a filiação a uma dada perspectiva teórica produz efeitos sobre “o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de LP”, que, então, se entende voltar para um trabalho integrado e “desenvolvido, em sua maior parte, com uma perspectiva textual e enunciativa”. Essa e outras filiações teóricas, no entanto, como um dos efeitos dos “muitos tipos de restrições ligadas à transmissão” de que nos fala Puech (2018, p. 235), são apagadas no *Corpo do LD*. Com isso, naturalizam-se certos sentidos em detrimento de outros, produzindo-se, conforme Silva (2020, p. 42), “a generalização de um determinado tipo de saber (...) que é para todo mundo e ninguém, através de mecanismos tidos como objetivos e neutros, capazes de operarem pela repetição”.

O efeito de maior destaque para o texto também comparece no sumário referente ao Corpo do LD (ver Recorte 4), que normalmente é igual nas versões do aluno e do professor. No recorte a seguir, é possível observar que, embora as seções “Língua em foco” e “De olho na escrita” aparentemente sejam as mesmas, há alterações significativas das quais ressaltamos: 1. O deslocamento do conteúdo “orações subordinadas substantivas” do primeiro para o segundo capítulo; 2. a substituição não apenas do texto, mas do chamado “gênero textual” abordado (de reportagem passa a cartum e artigo de opinião); e 3. A exclusão da seção “Para escrever com expressividade”, na qual, na 9ª edição, trabalhava-se o que se nomeia como “discurso citado” em textos jornalísticos. Vejamos o recorte:

Edição de 2015	Edição de 2018
CAPÍTULO 1 O registro de mim mesmo	1 Caixa na rede!
Painel de imagens 12	CAPÍTULO 1 As fake news e a pós-verdade 8
Produção de texto 13	Como sair das bolhas? Carta Educação 10
A reportagem 13	Estado do texto 10
Para escrever com expressividade 17	Compreensão e interpretação 13
O discurso citado nos textos jornalísticos 17	Alinhagem do texto 14
A língua em foco 18	Crusulando línguas 15
As orações subordinadas substantivas 18	Troncas e ibas 15
Classificação das orações substantivas 20	Língua em foco 15
Orações substantivas reduzidas 22	O período composto por coordenação 16
As orações substantivas na construção do texto 23	Classificação das orações 18
Semântica e discurso 24	As orações coordenadas no período 20
De olho na escrita 25	Semântica e discurso 22
Plural dos substantivos compostos 25	Produção de texto 24
Divirta-se 28	O editorial 24
	Divirta-se 29
	CAPÍTULO 2 Mundo invisível 30
	Cartum Jardim perfeito, Pawel Kuczyński 30
	A língua em foco 32
	As orações subordinadas substantivas 32
	Classificação das orações substantivas 34
	Orações substantivas reduzidas 37
	As orações substantivas na construção do texto 38
	Semântica e discurso 39
	De olho na escrita 40
	O plural dos substantivos e adjetivos compostos 40
	Plural dos substantivos compostos 41
	Plural dos adjetivos compostos 42
	Produção de texto 44
	O serço de opinião (I) 44
	Divirta-se 48

Recorte 4 – Sumário da 9ª e da 10ª edição (PL, 2015, n. p.; PL, 2018, p. 4 – destaques meus)

Acrescente-se ainda que, como podemos observar no Recorte 4, as duas edições têm, a princípio, o texto como ponto de partida e de chegada. No capítulo 2 da edição de 2018, intitulado “O mundo invisível”, por exemplo, parte-se da leitura de um cartum, passando por uma reflexão sobre a língua, para se chegar à produção textual de um artigo e, por fim, ao que se propõe como diversão. Antes de dar prosseguimento à análise, faz-se necessário mobilizar aqui os recortes do corpus secundário. Vamos a eles:



Recorte 5 – NGB (BRASIL, 1959)

Quatro eixos de integração concernentes às práticas de linguagem:

- “(...) os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: **oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores: **que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem**” (BNCC, 2017, p. 71).

0 Eixo de análise linguística:

- “O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve **os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos [digitais]) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido**”. (ibid., p. 80).

Recorte 6 – BNCC (BRASIL, 2017, p. 71 e 80 – destaques meus)

Em primeiro lugar, gostaria de frisar que, embora haja inúmeras críticas legítimas à BNCC e à NGB enquanto políticas públicas voltadas para o ensino¹⁵, meu objetivo aqui não é analisá-las, mas compreender como esses documentos do Estado brasileiro se fazem significar na materialidade em análise. Dito isso, três pontos requerem, de imediato, destaque: 1) o efeito de centralidade do texto atravessa toda a BNCC e se inscreve no recorte em análise (Recorte 6) naquilo que se coloca como “quatro eixos de integração concernentes às práticas de linguagem”, quais sejam: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica; 2) também relacionado a (1), segundo essa textualidade, a análise linguística se relaciona necessariamente à leitura e à produção textual; e 3) nela, não só são proscritos ao nível de ensino em

¹⁵ Ver por exemplo sobre a BNCC: NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. In: *Revista Investigações*, Vol. 31, nº 2, Dez/2018, pp. 26-48; PFEIFFER, C. C. Políticas públicas: educação e linguagem. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011.; PFEIFFER; C. C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. In: *Revista Investigações*, Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018, pp. 7-25.; SILVA, M. V. da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. et al. (Orgs.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia – volume 3*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 315-332., entre outros. E sobre a NGB: BALDINI, I. J. S. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*: análise discursiva do controle da língua. Campinas: RG editores, 2009; COSTA, T. de A. da. *Gramáticas pós-NGB: do discurso oficial a outros discursos (im)possíveis*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010; entre outros.

questão os estudos de natureza metalinguística e teórica, como a NGB ou os termos instituídos para categorização das chamadas *orações subordinadas substantivas* (Recorte 5) em nenhum momento são mencionados¹⁶. Por último, é preciso sublinhar ainda a ressonância de tais sentidos no Manual do Professor da 10ª edição do LD aqui analisado, como pode ser observado a seguir:

Tal como defende o texto da *Base Nacional Comum Curricular*, nessa perspectiva, “os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa” (BNCC, p. 137). *Daí* decorre a importância de, para além do trabalho com a gramática no texto, nas aulas de Língua Portuguesa, tratar o conteúdo gramatical *não apenas em si mesmo, mas também articulado às práticas de leitura e produção de textos*, sejam textos orais, sejam escritos, concretizando-se assim o trabalho com a *análise linguística*.

Recorte 7 – Manual do professor 2 – 10ª edição (PL, 2018, p. X – destaques meus)

Nesse recorte, de imediato, chamou-me atenção a citação marcada da BNCC e o apagamento da NGB. Além disso, a conclusão introduzida pelo operador discursivo “daí” a que se chega a partir da citação direta do texto oficial produz um efeito de atenuação em relação à proscricção quanto ao ensino de metalinguagem. No Manual do Professor, diz-se que se deve tratar “o conteúdo gramatical *não apenas* em si mesmo, *mas também* articulado às práticas de leitura e produção de textos” – formulação com que, por meio do operador “não apenas ... mas também”, embora se lance o foco sobre as chamadas “práticas de leitura e de produção de textos”, promove-se a (re)inclusão do “conteúdo gramatical em si mesmo” na escola, o qual é, retomado em seguida, como “análise linguística” – expressão que, como visto, é significada na BNCC em uma articulação necessária à leitura e à

¹⁶ “Orações subordinadas” aparece uma vez em um dos descritores de habilidades da análise do 8º ano, em que lemos “(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, *orações subordinadas* com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções” (BNCC, 2017, p. 189 [grifo meu]); e “orações subordinadas adjetivas” comparece uma vez no descritor de habilidades gerais de análise linguística/semiótica do 6º ao 9º ano, em que lemos “(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes (...) “do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, *orações subordinadas adjetivas* etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo” (ibid., p. 161 – grifo meu).

produção textual. Ou seja, Análise Linguística no Manual do Professor e na BNCC significam diferentemente.

Isto posto, considerando que, pelo Sumário do Corpo do LD (Recorte 4), a 10ª edição parece atender, no capítulo que me propus a analisar, a três dos quatro eixos de integração concernentes às práticas de linguagem previstos na BNCC – a exceção é o eixo oralidade –, impôs-se à minha leitura uma última pergunta, a saber: (6) como o efeito de sentido de integração entre esses eixos se inscreve no Corpo do LD? Com vistas a respondê-la, realizei o mapeamento dos capítulos 1 e 2, da 9ª e da 10ª edição, respectivamente. No quadro a seguir, sintetizo o resultado desse movimento:

MAPEAMENTO DA FORMA COMO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICO-TEXTUAIS SÃO ABORDADOS NO MD	
Edição de 2015	Edição de 2018
<ul style="list-style-type: none"> • Painel de imagens • Textos não verbais + questões de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo invisível • Cartum (não verbal) + questões de interpretação
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos • Texto (reportagem) + Questões de leitura e sobre a composição do gênero reportagem + Proposta de produção textual 	<ul style="list-style-type: none"> • A língua em foco ?
<ul style="list-style-type: none"> • Para escrever com expressividade • Texto + questões sobre DD, DI, discurso segundo na Reportagem = emprego de aspas, de verbos de elocução, das pessoas do discurso e de adjetivos etc. (veracidade da informação, imparcialidade/parcialidade do jornal) 	<ul style="list-style-type: none"> • De olho na escrita • Mudança de texto introdutório da 1ª. bateria de exercício • Manutenção do tipo de questões • Repetição da teorização e exemplificação • Repetição 2ª. bateria de exercícios
<ul style="list-style-type: none"> • A língua em foco ? • De olho na escrita • Cartum + questões interpretativas + questões sobre substantivos compostos + teorização com exemplificação de substantivos e adjetivos compostos 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto • Texto (artigo de opinião) + Questões de interpretação, sobre a composição do gênero artigo de opinião e sobre variação linguística + Proposta de produção textual
<ul style="list-style-type: none"> • Divirta-se • Texto não verbal (espiral em movimento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Divirta-se • Texto verbal e não verbal (cartum)

Quadro 1 – Mapeamento dos capítulos analisados nas duas edições
Fonte: Elaboração autoral

Com o mapeamento realizado, se colocou, primeiramente, para mim a não integração do conteúdo chamado “orações subordinadas substantivas” nas seções cuja proposta é o trabalho com o texto. Nessas, os exercícios apresentam predominantemente questões a partir das quais se propõe a trabalhar uma certa interpretação e as características composicionais do gênero abordado. Digo *uma certa interpretação* porque, como nos recorda Silva,

os textos trabalhados na escola são produzidos em outro lugar, com outras finalidades e objetivos. Eles estão, pois, inscritos, originalmente, em outros discursos – literário, jornalístico, científico etc.–, que se produzem em condições determinadas em termos de interlocutores, da situação e do contexto histórico e ideológico mais amplo, sob diferentes formas textuais, em relações de intertextualidade e de interdiscursividade específicas. (SILVA, 2019, p. 259)

Porém, dado que, para a perspectiva discursiva, “a relação entre os sentidos de um texto e as condições sócio-históricas deste texto é constitutiva dos sentidos produzidos e do efeito-leitor” (ibid., loc. cit.), apagando-se no LD essas condições de produção, desloca-se a relação entre sujeitos de modo a serem produzidos efeitos de sentidos outros. Da mesma sorte, ao se trabalhar “um exemplar de língua deslocado da cena enunciativa própria” (ibid., loc. cit.), apaga-se também a relação indissociável entre língua e discurso, trabalhando-se na escola, não um objeto vivo, mas um objeto-língua asséptico e, imaginariamente, sistemático.

Além disso, essa fragmentação do saber não se dá apenas entre o que se propõe, de um lado, para leitura e produção de texto e, de outro, para abordagem gramatical. Mesmo entre os conteúdos linguístico-gramaticais muitas vezes não há integração, é o que se observa, por exemplo, na seção “Para escrever com expressividade” da 9ª edição, em que são abordadas as estruturas dos chamados “Discurso Direto” (DD) e “Discurso Indireto” (DI), sem que nada seja dito a respeito das orações substantivas.

A partir disso, em meu próximo movimento de análise, passei a me dedicar à seção “A língua em foco”, questionando que língua é essa que é, nesse manual, colocada em foco. No recorte seguinte, apresento uma colagem de algumas imagens dessa seção na 9ª edição, que estão dispostas na ordem como comparecem no LD:

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o cartum ao lado, de Caco Galhardo.

1. O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Júlio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.

- a) Quem foi o homem de Neandertal? Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, na cadeia evolutiva, um ancestral do ser humano.
- b) O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”? Ela sugere que seu marido é um homem de Neandertal, logo, há muito tempo ela sabe do acasalamento de humanos com homens de Neandertal.
- c) Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?

O aspecto do homem (peludo, quase sem roupa) e os modos dele (comendo de forma grosseira, deixando comida em todo lugar).



(Folha de S. Paulo, 10/5/2010)

2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

"Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais..."

- a) Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele?
Há dois verbos: revelar e acasalar. Portanto, há duas orações.
- b) Trata-se de um período simples ou de um período composto? *Período composto.*
3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: "Estudo revela algo".

- a) Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?
verbo transitivo direto
- b) Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?
objeto direto
- c) Portanto, no período "Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais", qual é a função sintática da oração "que humanos acasalaram com neandertais"? *objeto direto*



CONCEITUANDO

No cartum, o enunciado correspondente à notícia dada na televisão é um período composto por subordinação e formado por duas orações.

Compare-o com um período simples equivalente:

VTD OD
Estudo revela algo.

VTD OD
Estudo revela, que humanos acasalaram com neandertais,
or. principal or. subord. substantiva objetiva direta

Nessa comparação, você deve ter notado que:

- nos dois períodos, a forma verbal **revela** é transitiva direta e, portanto, necessita de um complemento, isto é, de um objeto direto;
- no período simples, o objeto direto de **revela** é o termo **algo**;
- no período composto, o objeto direto de **revela** é uma oração inteira – **que os humanos acasalaram com neandertais** –, que equivale a um substantivo e, por isso, é classificada como **oração substantiva objetiva direta**.

Assim, concluímos:

Oração subordinada substantiva é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo,

Classificação das orações substantivas

As orações subordinadas substantivas podem desempenhar no período as mesmas funções que os substantivos podem exercer nas orações: **sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal e aposto**. Assim, de acordo com sua função, recebem as seguintes denominações: **subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, predicativa, completiva nominal e apositiva**.

Observação

Há certos verbos (sempre na 3ª pessoa do singular) e certas expressões que quase sempre têm por sujeito uma oração subordinada substantiva: **acontecer, constar, cumprir, ocorrer, parecer** e outros; **sabe-se, ficou provado, é bom, é claro, é certo**, etc.

Subjetiva

Exerce a função de **sujeito** da oração de que depende ou em que se insere. Observe um exemplo neste verso do poeta Mário Quintana:

VL. PS
É preciso, que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas
or. principal or. subord. substantiva subjetiva

Objetiva direta

Exerce a função de **objeto direto** do verbo da oração principal. Veja um exemplo neste verso de Vinícius de Moraes:

VTD
Eu sei, que vou te amar
or. principal or. subord. substantiva objetiva direta

Atenção

Para reconhecer se uma oração é ou não substantiva, podemos utilizar um artifício que aqui veremos a seguir. Quando

EXERCÍCIOS

1. Em seu caderno, complete os enunciados a seguir com orações subordinadas substantivas. Veja o exemplo:

O problema é .
O problema é que hoje eu não almoço em casa.

- a) Nunca duvidei .
- b) É inútil .
- c) Percebi logo .

- d) Tive a sensação .
- e) Não se sabe ainda .
- f) Ele sabe uma coisa: . *Respostas pessoais.*

2. Leia estes versos, de Ferreira Gullar:

— sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade, pequena.

(“Dois e dois são quatro”, *Melhores poemas de Ferreira Gullar*, São Paulo: Global, 2004, p. 83.)

Observe os dois primeiros versos.



- a) Quantos períodos há neles? *Um período composto em cada verso.*
- b) Divida os períodos em orações. *sei / que dois e dois são quatro
sei / que a vida vale a pena*
- c) Nos dois períodos aparece o verbo **saber**. Qual é a predicação desse verbo? *transitivo direto*
- d) Qual é a função sintática das orações “que dois e dois são quatro” e “que a vida vale a pena”?
A função de objeto direto.
- e) Portanto, qual é a classificação dessas orações? *subordinadas substantivas objetivas diretas*

Leia, a seguir, a letra de uma canção de Vinícius de Moraes e depois responda às questões de 3 a 5.

AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Elias José:

Saudades

Tenho saudades de muitas coisas
do meu tempo de menininha:
sentar no colo do meu pai,
ninar boneca sem receios,
chorar de medo da morte da mãe,
sonhar com festa e bolo de aniversário
cantar com os anjos na igreja,
ouvir as mágicas histórias de vovó,
brincar de pique, de corda e peteca,
acreditar em cegonhas, fadas e bruxas
e sobretudo no Papai Noel.



Será que quando for velhinha,
e já estiver caducando,
vou viver tudo de novo?

(*Cantigas de adolescer*. São Paulo: Atual, 1992. p. 9.)

- O poema apresenta duas partes e duas estrofes. Toda a 1ª estrofe é organizada em torno da oração constituída pelos dois primeiros versos. Nessa oração:
 - Qual é o sujeito? *eu (sujeito desinencial)*
 - Que função sintática desempenham os termos **saudades** e **de muitas coisas do meu tempo de menininha**? *saudades: objeto direto de tenho; de muitas coisas do meu tempo de menininha: complemento nominal*
- Observe que as “coisas” mencionadas nos dois primeiros versos não são especificadas neles.
 - Que outros versos especificam as “coisas” de que o eu lírico tem saudades? *Os versos de 3 a 11.*
 - Divida em orações o trecho constituído por esses versos e classifique cada uma delas.
Cada um dos versos de 3 a 9 e os versos 10 e 11, juntos, são orações subordinadas substantivas apositivas reduzidas de infinitivo.
- Identifique as “coisas” de que o eu lírico tem saudades.
 - Entre elas, há apenas “coisas” boas? Justifique sua resposta. *Não; há também momentos de choro, por causa do medo da morte da mãe.*
 - Que palavra pode resumir tudo aquilo de que o eu lírico tem saudades? *A palavra infância.*

Recorte 8 – Seção “Língua em foco” – 9ª edição (PL, 2015, p. 18-26)

A seção “Língua em foco” da 9ª edição (2015) é composta de cinco subseções, quais sejam: 1. Construindo o conceito, 2. Conceituando, 3. Classificação das orações substantivas, 4. Exercícios e 5. As orações

substantivas na construção do texto, nessa ordem. Em “Construindo o conceito”, propõem-se algumas questões a partir de um cartum. A primeira questão é voltada para a leitura do texto, enquanto a segunda e a terceira voltam-se para a introdução do conteúdo gramatical por meio do estabelecimento de uma correlação entre as estruturas dos períodos simples e composto. O objetivo parece ser demonstrar para o aluno que o lugar sintático do chamado objeto direto pode ser ocupado por um sintagma nominal simples, como ele possivelmente já teria estudado, ou por um sintagma nominal oracional, conteúdo novo a ser introduzido. Essa relação, no entanto, não é regularmente estabelecida para todas as funções sintáticas ditas substantivas. Também não é estabelecida qualquer relação entre esse conteúdo e a leitura do cartum ou ainda entre a estrutura do período tomado para análise na questão 2 (*Estudos revelam que humanos acasalaram com neandertais*) e o conteúdo estudado na seção precedente, já que tal estrutura corresponde àquilo que é nomeado como discurso indireto. Ressalte-se, ainda, que, como pontuado, orientações específicas para o professor aparecem em rosa como gabarito dos exercícios propostos, consistindo esta, aparentemente, na única diferença do Corpo do LD da versão do professor para a do aluno.

Em “Conceituando”, o período extraído do texto motivador analisado na questão 2 da subseção anterior é retomado para então se apresentar a classificação das orações “*Estudos revelam*” e “*que humanos acasalaram com neandertais*” tal como instituído pela NGB e naturalizado no discurso gramatical brasileiro posterior. Além disso, conceitua-se, filiando-se à perspectiva tradicional, o que se toma por “orações subordinadas substantivas”. Ou seja, a memória oficial do discurso gramatical brasileiro (COSTA, 2019) se faz significar na nomenclatura e na teorização que comparece no LD. Faz-se nele repetir, colocando-se como a única possibilidade de dizer sobre a língua. Tal funcionamento também é observado na seção seguinte intitulada “Classificação das orações substantivas”. Nela, chama atenção ainda, como pode ser visto no Recorte 8, o fato de períodos de poemas conhecidos de Mário Quintana (*É preciso que a saudade desenhe as tuas linhas perfeitas*) e Vinícius de Moraes (*Eu sei que vou te amar*) serem tomados como exemplos sem que haja qualquer problematização quanto à questão do sentido.

Em “Exercícios”, temos questões descontextualizadas, como a questão 1, que pede que o aluno complete enunciados do tipo *O problema é...* com orações subordinadas substantivas, ou que tomam o texto como “pretexto” para classificação e reconhecimento de determinadas estruturas, como ocorre na questão 2. Já em “As orações substantivas na construção do texto”, a despeito do título, tem-se, ao lado de questões estritamente “interpretativas” que voltam sobre o poema “Saudades”, de Elias José, questões “de

gramática”, mais uma vez limitadas ao reconhecimento e classificação de estruturas.

Passemos agora para a análise da seção “Língua em foco” da 10ª edição (2018), na qual se observa a manutenção dos títulos das subseções da edição anterior. Por uma questão metodológica, os recortes serão apresentados por subseção.

Relação com a BNCC

Práticas de linguagem: Leitura, Análise linguística/semiótica

Objetos de conhecimento: Estratégia de leitura; apreender os sentidos globais do texto; Efeitos de sentido; Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; Morfossintaxe

Habilidades: EF69LP03; EF69LP05; EF69LP47; EF09LP08

Orientações didáticas

- Antes de iniciar o estudo das orações subordinadas substantivas, retome com os alunos os conceitos de oração, período simples e período composto e oração coordenada, vistos anteriormente. Depois, faça com a turma as atividades propostas em **Construindo o conceito**.
- No **exercício 2c**, chame a atenção dos alunos para a forma verbal **fosse**, que é a mesma tanto na 1ª quanto na 3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do subjuntivo, vindo daí a ambiguidade quanto aos possíveis sujeitos.

Texto multimodal

- Tira

A língua em foco

As orações subordinadas substantivas

Construindo o conceito

Leia a tira:

(Disponível em: <https://bit.ly/3h0sejardim.com/wp-content/uploads/2016/06/bd1-160603-web.jpg>. Acesso em: 13/6/2018.)

1 A joaninha faz uma reflexão nos três quadrinhos.

a) Qual é o objeto de reflexão da joaninha, anunciado no 1º quadrinho? A avaliação que ela faz é positiva ou negativa? Justifique sua resposta.

b) Explique como a afirmação do 3º quadrinho contribui para a construção do humor da tira.

Do objeto de reflexão da joaninha são as redes sociais. É a avaliação negativa, contendo demonstrar as palavras violência, crimes, mentiras. Ao dizer que vai se "refugiar no mundo real", a joaninha quebra a expectativa do leitor, pois, em geral, as redes sociais é que são utilizadas como um refúgio para quem quer escapar dos problemas do mundo real.

2 Releia estas falas, do 2º e do 3º quadrinho, respectivamente, e observe a estrutura que têm.

• “Nunca pensei que fosse chegar a esse ponto...”

• “[...] estou pensando em me refugiar no mundo real!”

a) Considerando que cada fala constitui um período, responda: Quantas orações há em cada período? Justifique sua resposta. *Há duas orações em cada período, pois há duas formas verbais em cada um: pensava; fosse chegar, no primeiro, e estou pensando e me refugiar, no segundo.*

b) Trata-se de períodos simples ou de compostos? *Períodos compostos.*

c) Se lida isoladamente nessa única frase, a forma verbal **fosse chegar** pode apresentar mais de uma possibilidade de sujeito, dependendo do sentido que a fala da joaninha assume no contexto. Levante hipóteses: Quais são esses sujeitos?

2 c) Entre outras possibilidades, a situação (das redes sociais) e eu

3 Observe como ficam os enunciados abaixo com a substituição da segunda oração pelo pronomes substantivo **isso**:

• “Nunca pensei **que fosse chegar a esse ponto...**” → Nunca pensei **isso**...

• “[...] estou pensando em **me refugiar no mundo real!**” → Estou pensando **nisso!**

a) Qual é, nos enunciados, a predicação das formas verbais **pensei** e **estou pensando**?

b) Qual é, nos enunciados, a função sintática dos termos **isso** e **nisso**?

c) Conclua: Nos períodos compostos, constituídos pelos enunciados, qual é a função sintática das orações “que fosse chegar a esse ponto” e “em me refugiar no mundo real”?

Respectivamente: objeto direto e objeto indireto.

3 a) pensei verbo transitivo direto, estou pensando verbo transitivo indireto

3 b) Respectivamente, objeto direto e objeto indireto.

Recorte 9 – Construindo o conceito (PL, 2018, p. 32)

De imediato, observa-se, no Recorte 9, que, apesar da manutenção do título, a seção “Construindo o conceito”, assim como o layout gráfico do livro, passou por modificações. O texto motivador foi substituído por outro e, em função disso, as questões propostas passaram por reformulação também. Isso não significa, todavia, que tenha havido uma ruptura em

relação ao funcionamento observado na 9ª edição. Ao contrário, de um modo geral, as questões “de gramática” (Questões 2 e 3) continuam separadas das questões de “interpretação” (Questão 1). A exceção é a Questão 2c), que, embora se proponha a relacionar língua e sentido, não aborda as chamadas orações subordinadas substantivas. Acrescente-se ainda que as orientações específicas para o professor passam agora a comparecer em todas as páginas, não somente em rosa como gabarito dos exercícios propostos, mas também nas laterais das páginas, onde há referência marcada à BNCC com explicitação dos eixos de “práticas de linguagem”, “objeto de conhecimento” e “habilidades” supostamente trabalhados, e/ou no seu rodapé. Funcionamento semelhante se dá na subseção “Conceituando”, cujo recorte vê-se a seguir.

Conceituando

Na tira, os enunciados correspondentes às falas do 2º e do 3º quadrinho constituem períodos compostos por subordinação. Compare-os com períodos simples equivalentes a eles:

VTD	OD	
Nunca pensei isso.	<u>Nunca pensei</u>	<u>que fosse chegar a esse ponto.</u>
	or. principal	or. subordin. substantiva objetiva direta

VTI	OI	
Estou pensando nisso.	<u>Estou pensando</u>	<u>em me refugiar no mundo real.</u>
	or. principal	or. subordin. substantiva objetiva indireta

Nessa comparação, você deve ter notado que:

- a forma verbal **pensei** é transitiva direta e, portanto, necessita de um complemento, isto é, de um objeto direto;
- a forma verbal **estou pensando** é transitiva indireta e, portanto, necessita de um complemento, isto é, de um objeto indireto;
- nos períodos simples, o objeto direto de **pensei** é o termo **isso**, e o objeto indireto de **estou pensando** é o termo **nisso**;
- nos períodos compostos, o objeto direto de **pensei** e o objeto indireto de **estou pensando** são orações inteiras – **que fosse chegar a esse ponto** e **em me refugiar no mundo real**.

Assim, concluímos:

Oração subordinada substantiva é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto.

Atenção

As orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes **que** e **se**. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo. Veja ao lado.

Nem imagino	se quem por que como quando onde	comprou outro carro.
-------------	----------------------------------	----------------------

Relação com a BNCC

Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica

Objeto de conhecimento: Morfossintaxe

Habilidade: EF09LP08

Orientação didática

Leia com a classe as explicações do tópico **Conceituando**, dando mais exemplos quando necessário, para que o conceito de oração subordinada substantiva fique claro para os alunos.

Recorte 10 – Conceituando (PL, 2018, p.33)

Nessa subseção, tal como visto na 9ª edição, há uma retomada de períodos extraídos do texto motivador para classificação das orações também em conformidade com o que dispõe a NGB e a tradição fundada por ela. Ou seja, com a mudança do texto motivador, houve também a mudança dos

períodos exemplares que iniciam essa subseção; porém, o movimento de retomada do texto como pretexto para desenvolvimento de uma certa análise sintática baseada em reconhecimento e classificação de estruturas mantém-se. Além disso, a conceituação e a exemplificação presentes no quadro que inicia com “Atenção” são as mesmas que comparecem na 9ª edição (ver Recortes 2 e 8). Há, pois, repetição. A seguir, passamos à análise da subseção “Classificação das orações substantivas”.

de oração subordinada e de oração subordinada substantiva antes de introduzir explicações sobre a classificação das orações subordinadas substantivas.

- Para iniciar a leitura e a explicação do tópico **Classificação das orações substantivas**, retome os conceitos de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal e aposto.
- Em cada classificação, dê mais exemplos aos alunos e peça que tentem também formular orações subordinadas substantivas de cada tipo.

Atividade complementar
 Leia com os alunos o boxe “Observação” e peça que formulem orações com os verbos e expressões indicados. Então, analise os exemplos dos alunos para verificar se são orações subordinadas substantivas.

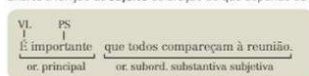
CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS

As orações subordinadas substantivas podem desempenhar no período as mesmas funções que os substantivos podem exercer nas orações: **sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal e aposto.**

Assim, de acordo com sua função, recebem as seguintes denominações: **subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, predicativa, completiva nominal e apositiva.**

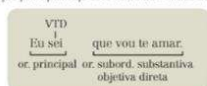
Subjetiva

Exerce a função de **sujeito** da oração de que depende ou em que se insere:



Objetiva direta

Exerce a função de **objeto direto** do verbo da oração principal. Veja este verso de Vinícius de Moraes:



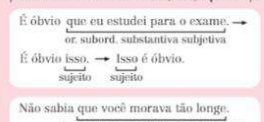
Geralmente é introduzida pelas conjunções integrantes **que** ou **se**. Há, porém, situações em que se inicia por pronomes indefinidos ou advérbios, como na frase: “Alguém pode me dizer **quem** participará do campeonato do colégio?”.

Observação

Há certos verbos (sempre na 3ª pessoa do singular) e certas expressões que quase sempre têm por sujeito uma oração subordinada substantiva: **acontecer, constar, cumprir, ocorrer, parecer** e outros; **sabe-se, ficou provado, é bom, é claro, é certo, etc.**

Atenção

Para reconhecer se uma oração é ou não substantiva, podemos utilizar um artifício que quase sempre dá certo. Quando a oração é substantiva, é possível substituí-la por um substantivo ou por um pronome substantivo como **isto, isso, aquilo**. Veja:



Recorte 11 – Classificação das orações substantivas (PI, 2018, p. 34)

Como se depreende do Recorte 11, há também repetição da teorização nessa subseção, embora um ou outro exemplo sejam alterados. É o que ocorre com a chamada oração subordinada substantiva subjetiva, para a qual na 9ª edição apresentava-se um *exemplo citado* extraído de um verso de Mario Quintana sem qualquer problematização semântica e que, na 10ª edição, foi substituído, nessa subseção, por um *exemplo forjado* pelos autores¹⁷, também sem qualquer problematização. O verso de Quintana, por sua vez, foi realocado na subseção seguinte, como se verá no Recorte 12. O verso de Vinícius de Moraes, mobilizado como exemplo das chamadas orações subordinadas substantivas objetivas diretas, entretanto, mantém-se.

Como visto até aqui, a análise tem demonstrado que, apesar das alterações observadas no Manual do Professor da 10ª edição (2018), as realizadas no Corpo do LD para atendimento à BNCC e aos requisitos da avaliação do PNLD restringem-se a dois tipos, quais sejam: 1. alteração de

¹⁷ Utilizo aqui a nomenclatura proposta por Marchello-Nizia e Petiot (1977) para categorização dos exemplos.

textos/exemplos e 2. acréscimos de comentários marginais com referência marcada ao documento oficial por meio da explicitação dos eixos de “práticas de linguagem”, “objeto de conhecimento” e “habilidades” que estariam sendo trabalhados. Tal restrição, a meu ver, promove, mais uma vez a ressignificação do que se toma por Análise Linguística. Assim, uma vez que no Corpo do LD tal análise aproxima-se da abordagem tradicional, estabelece-se uma tensão entre, de um lado, o que se diz no Manual do Professor e na margem do LD e, de outro, o que se diz no seu Corpo e que é, portanto, efetivamente formulado enquanto proposta a ser trabalhada na sala de aula com o aluno. O discurso da BNCC sobre a Análise Linguística comparece sobretudo à margem do que diz o LD sobre a (meta)língua(gem), já que nele predominantemente não há integração entre prática de leitura, oralização, produção textual e análise linguística. Ao contrário, tanto nas partes teóricas como nos exercícios, tem-se a fragmentação do saber: ora volta-se para a leitura, ora para a produção textual, ora para a língua, ou melhor, para o saber metalinguístico produzido sobre a língua a partir da perspectiva tradicional. Língua, leitura e produção textual, no entanto, nunca dialogam, nunca são dispostos de forma integrada.

Nos exercícios “de gramática”, o texto funciona, muitas vezes, como “pretexto”, embora essa prática seja explicitamente criticada no Manual do Professor, no qual, numa tomada de posição que se diz distanciar do conceito de gramática tal como trabalhado nas escolas, lemos que: “Relegado ao papel de suporte, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical” (PL, 2018, p. VIII). A despeito disso, na seção da 10ª edição em análise, o objetivo que se coloca para o ensino de língua é justamente trabalhar a metalinguagem, notadamente aquela instituída na/pela NGB, ainda que, como sintoma da naturalização dos sentidos por/a partir dela instituídos, não seja em nenhum momento mencionada: é, pois, uma ausência-presente, um silêncio que significa, que constitui o discurso pedagógico sobre essa *língua escolar* ou *escolarizada* (Cf. PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019; PFEIFFER, 2015), o *português escolar* (Cf. COSTA; ESTEVES, 2023 – no prelo).

As questões propostas, muitas objetivas com comandos no imperativo (do tipo “Classifique”, “Identifique”) ou perguntas diretas (como “quantas orações há em cada período?”, “trata-se de períodos simples ou compostos?” ou “qual é a função sintática das orações X e Y?”), visam conferir o “aprendizado” da nomenclatura e a capacidade de correlacioná-la como uma dada estrutura linguística, filiando-se, portanto, justamente à prática que é criticada no Manual do Professor. Quando se tenta fazer o que se define na BNCC como Análise Linguística, e isso ocorre uma única vez na Questão 2c) de “Construindo o conceito”, o elemento linguístico abordado, como visto,

não diz respeito àquele majoritariamente trabalhado ao longo do capítulo. Ademais, deve-se ressaltar ainda que esse enfoque na ação observado nos enunciados dos exercícios propostos contribui para sustentação do imaginário de “generalização do saber” de que nos fala Silva (2020, p. 42), produzindo “equivalências entre sujeitos desiguais”, ao mesmo tempo em que nega a possibilidade de “presença constante do ‘você’” – que comparece na Apresentação do LD – “como modo de particularização das atividades”.

Dessa maneira, a 10ª edição, tal como a 9ª, de um modo geral, repete um certo saber homogeneizado e naturalizado sobre a língua, qual seja, aquele que se filia à chamada perspectiva tradicional e que tem como discurso fundador, regulador e legitimador a NGB. Com isso, instaura-se um efeito de verdade na/da língua: no LD, diz-se como a língua é, silenciando-se o processo de constituição dessa língua ensinada na escola enquanto objeto de conhecimento a partir da filiação, nos moldes de um acúmulo acrítico e fragmentado, a determinadas perspectivas teóricas. Dado esse funcionamento, o objetivo que se coloca para o ensino de língua no espaço escolar é a transmissão e a fixação de conteúdo/informação, notadamente da metalinguagem oficial, construindo, assim, sob a égide do científico e em oposição ao senso comum, o imaginário de objetividade do sistema.

É, pois, nesse sentido, que entendo, com Pfeiffer (2015), que trabalhar a tensão entre as diferentes línguas em circulação em solo nacional e as diferentes dimensões a partir das quais essa língua escolar é significada, produzindo um efeito de equivalência entre língua materna, língua nacional, língua oficial e língua portuguesa, consiste para a escola e, portanto, para a educação linguístico-discursiva numa mudança de paradigma bastante significativa do ponto de vista político e simbólico. Nas palavras da autora:

ensinar a língua portuguesa, pressupondo que esta língua tem história, uma história da língua e sobre a língua, faz uma grande diferença para o professor e para o aluno, pois isso significa tomar a língua como objeto de conhecimento e não como algo natural que todos já conhecem (ou deveriam conhecer) porque é sua língua materna. (ibid., p. 96)

No entanto, em decorrência de só haver na escola lugar para esse saber metalinguístico institucionalizado, como já havia apontado Orlandi em reflexão sobre o funcionamento do discurso pedagógico produzida na década de 1980, “o conhecimento do fato [isto é, do objeto do discurso] fica [continua ficando] em segundo plano” (ORLANDI, 2009 [1983b], p. 19) em prol da construção e da reprodução na escola de uma metalinguagem inequívoca e transparente, um saber achatado e moldado a partir de uma perspectiva utilitarista. Diante disso, cabe aqui perguntar: útil para quem?

Dessas 6 questões, uma é basicamente “de leitura/interpretação” (Questão 1), isto é, de uma certa leitura, já que, afetada pela ilusão de transparência da linguagem e do sujeito, solicita que o aluno retire do texto termos que comprovem a presença do interlocutor (Letra a) e que diga o que o eu lírico sente em relação a ele (Letra b). Uma outra (Questão 5) volta-se sobre os diferentes valores semânticos da conjunção coordenativa *mas*, buscando relacionar um deles à leitura do poema (Letra c). Ou seja, nenhuma aborda as orações subordinadas substantivas na construção do texto como o título da subseção sugere. Das quatro questões restantes, duas (Questões 3 e 4) promovem a manutenção do funcionamento anteriormente descrito e se voltam para a correlação entre período simples e composto, a partir de enunciados que continuam a exigir do aluno a classificação e o reconhecimento de determinadas estruturas em conformidade com a perspectiva tradicional. Somente nas Questões 2 e 6 vemos finalmente um certo movimento em direção à reflexão sobre a relação entre língua e sentido tocando as chamadas orações subordinadas substantivas. Vamos a elas.

A Questão 2a) demanda que o aluno empreenda um gesto de interpretação a partir da análise da estrutura da oração tradicionalmente designada como principal. Faz-se preciso questionar, contudo, que sujeito-aluno, tendo em vista o enunciado tal como está formulado, poderia chegar à resposta esperada no gabarito, já que em nenhum momento, nas subseções anteriores, foram abordados possíveis efeitos de sentido materializados pelas orações principais das orações subordinadas substantivas. Já a Questão 2b), embora seja uma questão de reconhecimento de estrutura, apresenta uma dissonância em relação ao que impõe a gramática tradicional, visto que, segundo essa perspectiva, as orações subordinadas substantivas abordadas funcionam como sujeito da oração principal, e não como complemento, como se afirma no enunciado.

Também na Questão 6, o foco não está na expressividade das chamadas orações subordinadas substantivas, mas na recorrência de uma dada estrutura, a saber, a da sua oração principal, conforme expresso na alternativa a), que, ao lado das alternativas b) e c), é apontada pelo gabarito como correta. A alternativa b) volta-se para o reconhecimento e a classificação da oração subordinada, enquanto a alternativa c) propõe – pela primeira vez ao longo de todo o capítulo analisado – uma interpretação dos sentidos inscritos nas chamadas orações subordinadas substantivas subjetivas no poema de Quintana. Elas expressariam, segundo a questão, “uma suposta concretização da pessoa a quem o eu lírico se dirige e, consequentemente, um meio de torná-la viva na lembrança dele”, ainda que a relação entre presença e ausência do interlocutor – e, portanto, essa “suposta concretização” do desejo do eu lírico – não tenha sido problematizada para além da mera oposição antonímica em nenhuma outra questão.

Porque é preciso concluir...

Entendo, tal como assinalam Medeiros e Pacheco (2009, p. 63), que, se “materiais didáticos se apresentam como uma necessidade na sociedade” e “manuais para professores também seguem a mesma direção”, faz-se preciso “refletir sobre o lugar do professor na relação com estes dispositivos para pensar o ensino”. Assim é que, para concluir o percurso analítico aqui empreendido, assinalarei um último efeito que se faz significar na materialidade do LD analisado e que se impôs à minha leitura, qual seja: o deslocamento da mediação do conhecimento dito científico sobre a língua do lugar do professor para o do autor do LD e, por extensão, para o próprio LD enquanto espaço de materialização dos dizeres sobre a (meta)língua(gem) e seu ensino.

Em sua 10ª edição (2018), em atendimento aos critérios de avaliação previstos no Edital do PNLD 2020, o LD analisado traz, como visto, cada vez mais orientações “didáticas” sobre como o professor deve proceder em sala de aula. Esses comparecimentos acenam, a meu ver, para a progressiva destituição do lugar de autoria do professor – destituição essa que (devo dizer) vem sendo legitimada como política pública do Estado brasileiro em função dos critérios de avaliação estabelecidos no PNLD. Em decorrência disso, o lugar destinado ao professor nesses manuais limita-se ao de aplicador e verificador da “inculcação” do conhecimento a ser transmitido pelo/a partir do manual. É, pois, como forma de resistência à tecnicização da profissão e à mercantilização da educação¹⁸ que considero ser urgente o investimento na formação de docentes-linguistas que, em sua tomada de posição no espaço escolar, possam se inscrever como autores no processo de transmissão-reprodução de conhecimento sobre língua(gem) e é, com esse compromisso ético, que aqui levanto a bandeira de uma educação linguístico-discursiva, isto é, que coloque em questão o imbricamento entre língua e discurso.

Com esse fito, e sabendo que, muitas vezes, os professores da escola básica simplesmente não podem abrir mão do LD, entendo ser necessário pensar em alternativas de trabalho na sala de aula *com e a partir dele*. Para tanto, considerando, com Orlandi (1983a, p. 142), que “a gente só conhece bem o que faz”, julgo dois movimentos fundamentais: 1. a constituição, juntamente com os alunos, de um *arquivo pedagógico*, nos termos de Indursky (2019), que englobe o(s) texto(s) contido(s) na proposta do LD; e, a partir desse arquivo, 2. a (re)elaboração de questões com vistas à articulação entre

¹⁸ Vale mencionar que, segundo dados publicados no site da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o livro didático foi recordista de vendas, tanto para o mercado privado quanto para o governo, em 2018, representando 52% das aquisições do mercado editorial brasileiro. Disponível em: <bit.ly/3FTAmak>. Acesso em: 26 dez. 2022.

o linguístico, o textual e o discursivo, conforme reflexão de Souza (2019). O desenvolvimento dessa proposta/provocação, todavia, terá de ficar para uma outra oportunidade. De todo modo, deixo aqui meu convite para que possamos pensá-la juntos.

Referências

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009 [1992].
- AUROUX, S. **La raison, le langage et les normes**. Paris : PUF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Educação fundamental** (2017). Brasília: MEC. Disponível em: <bit.ly/3BRriBI>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- _____. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro: CADES, Ministério da Educação e Cultura, 1959.
- CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 9º Ano. 9ª edição reformulada. SP: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. A. D. **Português: Linguagens**. 9º ano. Ensino fundamental / anos finais. 10ª edição. SP: Saraiva, 2018. Disponível em: <https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2595960>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. A. D. **Carta aberta dos autores da coleção Português: linguagens – Equívocos, contradições e arbitrariedades na avaliação do PNLD 2020**. Disponível em: <bit.ly/3WfrHpk>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- COLAÇA, J. P.; DE FARIA, M. M.; COSTA, T. de A. **Entrevista com Eni Orlandi**. In: *Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso*. Campinas: Publicações IEL/Unicamp, 2023.
- COSTA, T. de A. da. **Discurso gramatical brasileiro: permanências e rupturas**. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.
- COSTA, T. de A.; ESTEVES, P. M. da S. Livro didático de português. In: **Na movência dos conceitos**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023 (no prelo).
- ESTEVES, P. M. da S. *Discurso sobre alimentação nas enciclopédias do Brasil: Império e Primeira República*. Niterói: Eduff, 2017.
- GUIMARÃES, E. Instruments linguistiques et langue nationale. In : ARCHAIMBAULT, S. ; FOURNIER, J-M. ; RABY, V. (orgs.). **Penser l'histoire des savoirs linguistiques**. Hommage à Sylvain Auroux. Lyon : ENS Éditions, 2014, p. 465-477.
- INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise de Discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux: da análise de discurso ao ensino**. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

MARCHELLO-NIZIA, C.; PETTIOT, G. Les exemples dans le discours grammatical. In: **Langages**, 11e année, n°45, 1977. pp. 84-111.

MEDEIROS, V. G. de; PACHECO, D. Materiais didáticos de Língua Portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, Del; GIORGI, M. Cristina; RODRIGUES, Isabel. (Orgs.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 49-60.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil** – Análise e história do século XVI ao XIX. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. A escola e suas mediações: como se usa o material didático. **Cedes. Revista quadrimestral de ciências da educação**. Educação & Sociedade 16. São Paulo, Cortez Editora, 1983a, pp.138- 145.

_____. “Apresentação”. In: ORLANDI, E. (Org.) **História das Ideias Linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Cárceres, MT: Unemat Editora; Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 21-37.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico / Eni P. Orlandi. 5ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a [1996].

_____. **Análise de Discurso** – princípios e procedimentos. 7ª edição – Campinas, SP: Pontes, 2007b [1999].

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5a. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009 [1983b].

_____. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso**, 16(2), p. 68–80, 2020.

PFEIFFER, C.; SILVA, M. PETRI, V. Língua escolar: afinal, que língua é essa? In: **Revista Ecos**, vol.27, 2019.

PFEIFFER, C. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S. (orgs.) **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PFEIFFER, C. R. C.; COSTA, T. de A. da .; MEDEIROS, V. G. de. Notas sobre o “Vocabulário Orthographico da Língua Portuguesa, precedido das regras concernentes ás principaes dificuldades orthographicas da nossa língua”, de Said Ali. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 25, n. 49, p. 297–333, 2022.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da Unicamp, 2009 [1975].

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de leitura da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010 [1982].

- _____. Ideologia - Aprisionamento ou Campo Paradoxal? In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011 [1983].
- PUECH, C. Manualização e disciplinarização dos saberes da língua: o caso da enunciação. In: **Fragmentum**, nº. Especial. Jul./Dez. 2018. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM. ISSN 2179–2194 (on-line).
- SILVA, M. V. da. Análise de discurso: um percurso de leitura e de gestos de interpretação. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 44, p. 238-269, jul./dez. 2019.
- _____. Tecnologias de linguagem e o ensino de língua(s): o texto, o sujeito, o olhar. In: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (orgs.). **Língua, Ensino, Tecnologia**. 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020, p. 19-46.
- SOBRINHO, J. S. Entrevista Eni Puccinelli Orlandi. In: **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 565-585, janeiro-junho, 2015.
- SOUZA, T. C. C. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva discursiva. In: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise de discurso ao ensino. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

EIXO IV

PROJETOS POR/PARA OUTRAS FORMAS DE ENSINO

CAPÍTULO 13

AMÉRICA LATINA PARA INICIANTES: UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL NO BRASIL

Joyce Palha Colaça

América no es solo U.S.A., papá
Esto es desde Tierra del Fuego hasta Canadá
Hay que ser bien bruto, bien hueco
Es como decir que África es solo Marrueco'
Estos canallas se les olvidó que el calendario
que usan
Se lo inventaron los Mayas
Con la Valdivia Pre-Colombina desde hace
tiempo, ah
Este continente camina!
(Residente, 2022)

De onde partimos

Este texto se configura, principalmente, com o objetivo de discutir a centralidade da Espanha e de determinados países da América Hispânica na educação linguística em espanhol no Brasil e de apresentar uma proposta de tentativa de ruptura com essa hegemonia, por meio da primeira atividade de uma ação desenvolvida no âmbito do núcleo de Espanhol do *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF)-ANDIFES da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, explicitaremos nossas concepções acerca do Programa, além dos caminhos para a construção do curso “La lengua española entre cuentos, músicas, historietas y otras cositas más: América Latina para iniciantes”² e, por fim, descreveremos uma atividade proposta no primeiro encontro com

¹ “América não é só EUA, papai/ Isto é desde a Terra do Fogo até o Canadá/ Tem que ser bem tolo, bem convencido/ É como dizer que África é só Marrocos/ Estes canalhas esqueceram que o calendário que usam/ foi inventado pelos Mayas/ Com a Valdivia Pré-colombiana há muito tempo, ah/ Este continente caminha” (Residente, 2022 – Tradução nossa).

² O nome completo do curso envolve a primeira parte “La lengua española entre cuentos, músicas, historietas y otras cositas más”, porém, para evitar repetição de todo o título, denominaremos neste artigo apenas como “América Latina para iniciantes”.

os estudantes do curso, construída em uma perspectiva discursiva de educação linguística em espanhol sobre a América Latina.

Partimos de uma primeira observação que é a de que consideramos o programa como uma ação de política linguística e educativa por entendê-lo como uma ação organizada, planejada e implementada, em termos sociolinguísticos, além de histórica, social, cultural e ideológica, como apontam os estudos atuais no Brasil no campo da História das Ideias Linguísticas. Dessa perspectiva,

faz parte da reflexão da política linguística não só procurar esclarecer fatos que se situam no escopo da política da linguagem, como tornar conhecidos percursos históricos que instituem uma política específica, ou ainda, questionar teorias e métodos incapazes de apreender essa especificidade, e até mesmo elaborar conceitos que melhor expressem essas relações na linguagem. (ORLANDI, 1988, p. 7)

Como afirma a autora, além de explicitar as ações em si, faz parte do campo discursivo considerar os “percursos históricos” que permitiram a implementação de determinada política, seja ela educacional ou linguística. Por nosso vínculo com tal filiação, na próxima seção, faremos uma breve apresentação do Programa e, na sequência, nos concentraremos com maior detalhamento na exposição do curso que organizamos e nas questões que envolvem o imaginário sobre os países de língua espanhola no Brasil.

Como início de conversa, então, queremos marcar lugar reafirmando nossa proposição de que é preciso entender, discutir e promover as políticas linguísticas em todos os âmbitos, considerando sua produção e implementação pelo processo histórico que as constituiu/constitui.

Em Análise do Discurso, interessa compreender como o processo de formulação e implementação de qualquer política de línguas está determinado pelas condições de produção e como este processo está materializado na língua, fazendo circular efeitos de sentidos sobre estas. (COLAÇA, 2015, p. 58)

Além disso, entendemos que a proposta de nosso curso parte de um lugar que considera a necessidade de descolonizar práticas, bem como as línguas e as políticas sobre elas³. É preciso fazê-lo, entendendo como se dá o processo de produção de políticas linguísticas que significam na ordem da obediência, mas que carregam consigo processos históricos que podem silenciar ou promover línguas e sujeitos. Essa concepção dialoga com outras

³ O termo “descolonizar” faz referência ao que Orlandi (2009) trata em seu capítulo “Processo de descolonização linguística e ‘lusofonia’”.

perspectivas decoloniais/descoloniais⁴ e suleadoras que tratam da educação linguística e que também buscam questionar certas hegemonias, mobilizando representações comumente silenciadas. Retomando as propostas de Quijano (2000), Mignolo (2006), Santos (2010), entre outros, Fabrício (2017, p. 29-30) afirma

que uma virada descolonial não se calca simplesmente na destruição ou rejeição apressada e ingênua de construções sócio-históricas solidificadas pela repetição. Pelo contrário: significa conhecê-las reconhecer seus efeitos concretos e embrenhar-se na dinâmica de ter clareza do “não mais” (o que se repete, mas que se quer deixar para trás) e investir no “não ainda”, em seu nível emergente, incerto e imprevisível do presente e do futuro, plenos de possibilidades plurais. (ibid. loc. cit.)

Ou seja, é na busca por construir outros caminhos, não simplesmente negando os já conhecidos, mas reconhecendo “seus efeitos”, que se centra a proposta descolonial da qual trata a autora e – pela articulação que propomos – descolonizadora, para uma proposta discursiva de educação, em que se podem visionar novos trajetos “plenos de possibilidades plurais”.

As possibilidades que buscamos no curso de que vamos tratar, apresentando sua primeira atividade, são as de considerar o sul do sul e promover a América Latina invisibilizada dentro da própria América Latina. Nosso objetivo no curso produzido foi, portanto, promover o encontro da América quiçá menos (re)conhecida pelos discentes dos cursos de língua espanhola, pois, para além da hegemonia ibérica, nas aulas de língua espanhola, estão os países da América Hispânica centrais que aparecem como coadjuvantes comuns, tais como o México, a Argentina e o Chile, a modo de exemplificação.

Souza (2018), como resultado de suas pesquisas, afirmou que Espanha, Argentina e Chile são os países cujas referências são as mais reproduzidas em livros didáticos. A autora tomou como corpus duas coleções de ensino de língua espanhola, *Enlaces* e *Cercanía*, para compreender como, numericamente, esses países são representados e partiu dessa primeira análise para se aprofundar nas questões sobre raça. De acordo com o que conclui a autora, os países citados representam a maioria quase absoluta de posições de prestígio nos materiais e, não coincidentemente, também são os países considerados, em sua conformação social, os mais brancos de fala hispânica, ou seja, além da centralidade do país ibérico historicamente representado nos livros didáticos desse componente curricular, Argentina e Chile,

⁴ Os termos “descolonial” e “decolonial” são mobilizados no campo da Linguística Aplicada. Utilizaremos, aqui, um ou outro, fazendo referência diretamente ao modo como os autores citados utilizam.

majoritariamente considerados países brancos pelo número de habitantes, galgam um coprotagonismo no cenário editorial dos livros para a educação em língua espanhola no Brasil. Inversamente, os países com “uma população mais negra como Costa Rica, Porto Rico, República Dominicana, Cuba, Colômbia e Venezuela, apesar de ocuparem o 4º e 5º lugar respectivamente, tiveram poucas imagens e poucos conteúdos para representá-los” (SOUZA, 2018, p. 277). A autora lembra que a Guiné Equatorial, país africano que tem como língua oficial o espanhol, é também sub-representada nas coleções. Tomando os estudos de Souza (ibid.) como base, podemos afirmar que há um silenciamento dos países na relação com sua conformação histórica, visto que seguem sendo privilegiados os mesmos grupos hegemônicos antes já representados. Assim, mesmo tomando alguns países da América do Sul para ilustrarem suas páginas, os livros didáticos produzidos e aprovados para a educação básica no Brasil repetem uma lógica de apagamento da diversidade racial e social do continente.

Em sua análise de livros didáticos de ensino de espanhol no Brasil, Blanco (2010) aponta para a promoção do que intitula como identidades (mono)culturais da América Latina, discutindo como os manuais apresentam um continente supostamente homogêneo, com materialidades que repetem os mesmos lugares comuns e sem um aprofundamento na diversidade existente.

De nossa parte, pensando em uma educação de base materialista, não se trata, portanto, de propor um apagamento ou silenciamento dos países que aparecem como coprotagonistas, visto que ainda há muito que desconstruir sobre seus povos, mas, sobretudo, de pôr em relação outros sentidos sobre o que se compreende por América Latina, seus (des)encontros, suas histórias, suas fronteiras, suas línguas. Direcionar, portanto, olhares outros (MATOS, 2022) para essa América supostamente descoberta e visivelmente ainda tão desconhecida.

Como trazido na epígrafe deste texto, “América no es solo U.S.A., papá”. Na música, o rapper Residente se refere ao desconhecimento da América na sua relação com os Estados Unidos, apontando para o apagamento que sofrem os povos que dividem o espaço supranacional, em detrimento de uma hegemonia norte-americana. Trazemos para nossa reflexão essa perspectiva de uma América que invisibiliza para desconstruí-la ao tempo que nos valem da voz do Residente para lembrar que “Esto es desde Tierra del Fuego hasta Canadá”, pois é essa outra América que queremos levar para a sala de aula. Como questiona Paraquett: “Como resgatar as tradições cobertas por tantos séculos? Como descobrir nossa história, nossas tradições negras e indígenas?” (PARAQUETT, 2021, pp. 978-979). Apesar da dificuldade que a autora expressa no texto em meio a sua longa luta pelo ensino de Espanhol no Brasil, temos certeza de que ainda

há espaço para a mudança, ainda é possível tirar as capas desse continente para então tentar “des-cobrir” suas histórias.

Políticas linguísticas e educativas: o Programa ISF-ANDIFES

O Programa IsF teve início como *Inglês sem Fronteiras*, ainda no governo Dilma Rousseff, pela reunião de alguns professores⁵ que, em 2012, foram convocados para discutir sobre a relação do ensino de língua inglesa com o *Programa Ciência sem Fronteiras* (CsF). Após aquele momento, em 2014, o programa se expandiu, agregou outras línguas e passou a ser denominado como Idiomas sem Fronteiras (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; SARMENTO; BLUM, 2016). Com o fim do CsF, que institucionalizava em âmbito federal a mobilidade acadêmica, o IsF passou a figurar desvinculado do programa que havia sido o propulsor de sua criação. Em 2017, o Ministério da Educação desvinculou o Programa, mas o núcleo gestor seguiu com a proposta de sua continuidade, buscando apoios, e se uniu à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior (ANDIFES). Atualmente, o programa acontece por meio de uma parceria entre essa instituição e as universidades que se mantêm no agora intitulado IsF-ANDIFES.

Considerar o IsF como política de línguas significa pensar nesse breve histórico não apenas como uma sucessão de eventos, mas como o trabalho imaginário sobre diversas concepções como universidade pública, produção científica, mobilidade acadêmica e língua estrangeira, por exemplo. O gesto de instituição do *Inglês sem Fronteiras* já instaura, na sua criação, uma divisão sobre as línguas, que faz significar o idioma da ciência, bem como coloca o foco no norte, desviando o olhar da América Latina. Esse direcionamento não é só geográfico, mas do conhecimento, pelo qual as nossas epistemologias são silenciadas em detrimento de um conhecimento partido. Essa divisão se reproduz, por exemplo, ao lermos nos livros (didáticos ou não) sobre a história da Europa e suas pinturas e não sabermos da nossa história, da arte de nossos ancestrais, da cosmologia e do seu conhecimento sobre plantas e demais seres. Conhecemos Picasso, Monet, Da Vinci, Dalí e Van Gogh, mas quantos pintores latino-americanos estudamos em nossas escolas? Conhecemos homens pintores brancos, europeus, norte-americanos e não tantas mulheres artistas, por ser comum que o lugar da mulher na arte

⁵ Não faremos aqui um histórico do Programa que já foi apresentado na obra *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras* (2016), bem como em dois textos já publicados anteriormente sobre ações do programa (COLAÇA, 2021a; 2021b), todos inseridos nas referências deste artigo.

esteja, muitas vezes, restrito ao lugar da exposição do seu corpo⁶. O corpo da mulher é arte, mas a arte produzida por mulheres é silenciada nos espaços de cultura e de poder. Está explícito que não queremos afirmar que mulher não faz arte, assim como não afirmamos que latino-americanos não produzem conhecimento. O que afirmamos é que há sujeitos silenciados, cujas produções não são difundidas e que, por não circularem, seguem como invisíveis. São invisibilizadas as mulheres, os povos negros, os latino-americanos em diversas áreas da vida e nos múltiplos campos do conhecimento.

Voltando ao ponto inicial de nossa discussão, podemos afirmar que, pela ciência, então, são colocados em evidência saberes que não contemplam a produção da comunidade latino-americana, tal como não se contempla a produção científica em suas línguas e, em uma relação de concomitância, também não são contempladas suas línguas. Hamel (2013) se pergunta se seria esse fator um sinal do “monopólio do Inglês”. Segundo o autor,

En el transcurso del siglo XX, la comunidad científica internacional ha pasado de un modelo plurilingüe restringido pero bastante horizontal y equilibrado entre tres idiomas, a saber, el alemán, inglés y francés, a un modelo vertical, caracterizado por la posición hegemónica de inglés. En 2000 nos encontramos con que el 82% de las publicaciones en las ciencias sociales y las humanidades y el 90-95% de las publicaciones llamadas ciencias naturales aparecieron en inglés, que es hoy en día la única lengua hiper-central y globalizada.⁷ (ibid., p. 322)

Hamel argumenta que esse modelo que mantém o Inglês em posição hegemônica tem consequências não só na produção do conhecimento, mas também na circulação de todo o conhecimento produzido em outras línguas. Além de cada vez mais os artigos serem produzidos na língua hegemônica, também é nessa língua a ciência “consumida”. De acordo com essa colocação, podemos afirmar que não existe, portanto, a pluralidade linguística e o incentivo à pluralidade de ideias, que poderia ser fomentada com a participação de pesquisadores de outros lugares, com outras perspectivas e, também, com outros questionamentos contrários às hegemonias.

⁶ Há diversos trabalhos que se dedicam aos estudos sobre o corpo da mulher na arte. Cf. Vieira (2010).

⁷ “No transcurso do século XX, a comunidade científica internacional passou de um modelo plurilingue restrito, mas bastante horizontal e equilibrado entre três idiomas, a saber, o alemão, inglês e francês, a um modelo vertical, caracterizado pela posição hegemônica de inglês. Em 2000, nos deparamos com o fato de que 82% das publicações em ciências sociais e as humanidades e 90-95% das publicações chamadas ciências naturais apareceram em inglês, que é, hoje em dia, a única língua hipercentral e globalizada.” (HAMEL, 2013, p. 322 – tradução nossa)

Pelo antes exposto, de nossa perspectiva, a inclusão de outras línguas estrangeiras no programa IsF significou como uma possibilidade de ampliação daquele panorama inicial, promovendo outros sentidos sobre as línguas. Assim, idiomas que antes não apareciam no catálogo dos cursos do IsF passaram a comparecer e abrir outras possibilidades para o estudante que naquele momento se prepararia para algum tipo de mobilidade, fosse no nível da graduação ou no da pós-graduação.

Outro aspecto que devemos ressaltar é que, apesar dessa nova entrada, o imaginário sobre a língua espanhola que se repetia nos discursos que circulavam no Programa, representado por seus dirigentes, ainda mirava na Europa, em tentativas de associação com grupos espanhóis, o que gerou muita resistência por parte das pesquisadoras e dos pesquisadores do Brasil que compunham o grupo de coordenação da área de língua espanhola nas universidades ao longo da existência do IsF, junto ao Ministério da Educação. Entretanto, é preciso ressaltar que, como política de línguas, esse programa permitiu, de modo um pouco superficial, mas importante, o início de uma desconstrução sobre o imaginário de unidade do lugar das ciências, multiplicando as possibilidades do programa e ampliando as fronteiras para outros espaços na discussão pela internacionalização das universidades brasileiras, visto que a circulação de pesquisadores e pesquisadoras passou a funcionar de modo institucionalizado e organizado.

Para finalizar esta seção, parece-nos fundamental ressaltar que, como em todo programa de acesso público a bens, sejam materiais, culturais ou linguísticos, as questões de base que apontamos neste texto não invalidam todo o ganho que o programa significou. Como política linguística, o IsF promoveu uma diversidade de cursos gratuitos dentro das universidades que possibilita(ra)m, principalmente, às camadas menos favorecidas das instituições brasileiras a vislumbrarem outras perspectivas, outras culturas e aprenderem outras línguas. Foram implementados cursos de línguas que não estão na escola pública da maior parte dos rincões do Brasil, como o próprio Espanhol, o Alemão, o Japonês, o Italiano e o Francês. Essa riqueza conquistada, de fato, precisa ser celebrada em um momento em que o que menos há são perspectivas para a educação no Brasil⁸. Dessa forma, como política educacional, o IsF também organizou novas formas de relação entre universidades, buscando novas parcerias e campos do conhecimento, em uma tentativa de ampliar seu alcance. Foi por acreditar nessa perspectiva que seguimos o trabalho com a língua espanhola em nossa universidade, apesar da falta de recursos, seja como resultado de um modelo que, por algumas

⁸ Este texto foi produzido em 2022, quando se intensificou o ataque às instituições educacionais, de forma orquestrada, tanto pelo corte de recursos, como pela negação de sua importância para a sociedade brasileira por parte do governo.

vezes, tentou apenas olhar para a Espanha, seja por qualquer outra dificuldade referente à sua relação com o MEC.

A preparação para o curso e as novas condições de trabalho

Antes de tratar do conteúdo e do recorte temático do curso em si, faremos uma breve contextualização de como acontece a sua estruturação. Os cursos do IsF são propostos, organizados e construídos em conjunto com os/as professores/as em formação que compõem o programa, então, antes de iniciar qualquer curso, nos reunimos e conversamos sobre as propostas do que gostaríamos de abordar e de como devem ser divididas as aulas.

Em 2020, em razão da pandemia de Covid-19, estávamos ainda sem aulas na universidade e decidimos voltar a ofertar cursos do IsF. Dessa vez, os/as professores/as do curso enfrentariam novos desafios, ainda desconhecidos, e teriam que lidar com essa nova modalidade de ensino. Os cursos do IsF começaram, então, antes do nosso semestre letivo na graduação e não tínhamos a experiência prévia para entender as diversas questões que envolvem o ensino remoto emergencial⁹. Não abordaremos, com detalhamento, os desafios do ensino remoto emergencial – como foi nomeado na instituição –, mas o primeiro e mais fundamental ponto que podemos ressaltar é a falta de acesso por parte da maioria dos discentes a computadores e à conexão com a internet de qualidade. Alguns destes acessavam as aulas pelo celular, o que também dificultava acompanhar as tarefas, navegar entre as páginas e manter a câmera ligada, abrir os microfones, dentre outras necessidades de uma aula em língua estrangeira. Outra dificuldade encontrada foi o uso da plataforma utilizada, a *Microsoft Teams*, que foi a disponibilizada pelo IsF desde antes da pandemia e passou a ser adotada também para o período relatado. É uma plataforma com muitos recursos, mas, por vezes, também complexa para os alunos que não haviam, ainda, experimentado estas formas de acesso a uma sala de aula virtual. Apesar das inúmeras dificuldades descritas, um aspecto positivo foi o de poder alcançar outros postos da universidade e atender a alunos dos cursos de Letras Espanhol a Distância, os quais puderam participar das ações do Programa que antes não lhes eram acessíveis.

Pensando em todas as questões expostas, começamos a organizar nosso curso e a proposta “América Latina para iniciantes” foi tomando forma. Seu principal objetivo era não só jogar luz na América Latina, mas colocar o foco de modo mais incisivo nos países que não são privilegiados no âmbito da

⁹ É importante diferenciar a estrutura do ensino a distância para a do ensino remoto emergencial, que lidou com questões estruturais, falta de recursos, de preparo e de assessoramento para o trabalho docente.

educação linguística em Espanhol no Brasil, como antecipamos no início deste texto, ou seja, promover os sentidos sobre uma América invisibilizada também dentro do continente.

Discursos sobre a homogeneidade

A discussão colocada por Orlandi, em sua obra *Terra à vista* (2008 [1990]), nos instiga a pensar nos discursos sobre a colonização em nosso continente. A partir do que nos ensina a autora, podemos afirmar que, ao longo dos séculos, fomos acostumados a ouvir falar sobre os povos americanos, mas poucas vezes os povos falavam de si ou, se falavam, suas histórias não eram legitimadas. O discurso sobre os indígenas sempre se sobrepôs ao seu próprio discurso. Na história da educação em espanhol, a América Hispânica quase sempre era mostrada/denominada como um bloco homogêneo – como trouxemos com Blanco (2010) – em contraposição ao denominado europeu, em um apagamento dos povos, que passaram a ser significados como “indígenas”, sem considerar as diferentes etnias, suas línguas e culturas. Como afirma Mariani, “os ‘discursos sobre’ atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e de homogeneidade da memória” (MARIANI, 1998, p. 60), que, na relação aqui estabelecida, promove um imaginário de unidade que iguala os diferentes países de língua espanhola na América. Esse imaginário circula nos discursos produzidos pela/sobre a educação em espanhol e, como consequência, nos discursos que permeiam os livros didáticos em língua espanhola.

É também pela inscrição na memória que encontramos, nos materiais de ensino, as generalizações que separam Espanha e América Hispânica, que tomam como evidentes que, no país ibérico, há uma unidade nacional, assim como, no subcontinente em que nos encontramos, haveria uma unidade cultural e linguística, nesse caso, supranacional. Nem a Espanha é um bloco de línguas, comunidades, história, costumes e tradições, menos ainda a América Hispânica o é, da mesma forma como não há unidade em cada região dos países que a compõem. A Colômbia, por exemplo, tem costumes, tradições e povos culturalmente diferentes em sua capital, Bogotá, e na região norte e/ou costeira do país. Assim sendo, cada país tem várias peculiaridades que se aproximam ou se distanciam dentro do seu próprio território ou mesmo em sua relação com outras regiões dos demais países que compõem esse bloco que, muitas vezes, é tratado apenas por sua igualdade.

A latino-americanista Ana Pizarro aponta para uma organização que não considera apenas as fronteiras político-econômicas, ou seja, as fronteiras entre determinados países, mas também as áreas culturais em nosso território. Como nos ensina a autora,

Dentro de esta tradición de pensamiento en transformación y en relación a la dinámica histórica que generaba problemas específicos en nuestro continente, en relación a nuestra forma de modernidad, trabajamos sobre la base de ciertos implícitos que nos hicieron percibir con claridad la existencia y los modos de funcionamiento de las diferencias continentales, las áreas diseñadas por la historia de la cultura¹⁰. (PIZARRO, 2003, p. 178)

Ainda segundo Pizarro, são áreas culturais a Mesoamericana e Andina, o Caribe e a Costa Atlântica, a área do Atlântico Sul, a cultura das grandes planícies, além da que a autora considera uma área extraterritorial, como é o caso dos latinos nos Estados Unidos. Ao tratar da área mesoamericana e andina, afirma:

La historia de la cultura ha percibido con nitidez el área mesoamericana y andina, que ha tendido, por lo demás, a dar, en una mirada un tanto rápida, el carácter fundamental al continente. Se trata, como sabemos, de un espacio geográfico con historia y perfil propios que se extiende, desde el norte de México, a lo largo de la Cordillera de los Andes cruzando por Centroamérica. En esta área, el rasgo básico sería la existencia histórica y la memoria presente de culturas indígenas cuya densidad y complejidad (también demográfica), más allá de sus diferencias étnicas - léase cultura azteca, maya, chibcha o incaica -, le imprimen un carácter específico al desarrollo posterior de la dinámica transcultural. Darcy Ribeiro llamó a la forma resultante de esta dinámica “pueblos testimonio”.

Su perfil se expresa desde el momento de la llegada de Occidente en manifestaciones, lenguajes, discursos que incorporan, como sabemos, formas de la oralidad¹¹. (PIZARRO, 2003, p. 178)

¹⁰ Dentro desta tradição de pensamento em transformação e em relação à dinâmica histórica que gerava problemas específicos em nosso continente, em relação a nossa forma de modernidade, trabalhamos sobre a base de certos implícitos que nos fizeram perceber com clareza a existência e os modos de funcionamento das diferenças continentais, as áreas desenhadas pela história da cultura. (PIZARRO, 2003, p. 178 – tradução nossa)

¹¹ “A história da cultura percebeu com nitidez a área mesoamericana e andina, que tendeu, de outra forma, a dar, em um olhar um tanto rápido, o caráter fundamental ao continente. Trata-se, como sabemos, de um espaço geográfico com história e perfil próprios que se estende, desde o norte do México, ao longo da Cordilheira dos Andes cruzando pela América Central. Nesta área, a característica básica seria a existência histórica e a memória presente de culturas indígenas cuja densidade e complexidade (também demográfica), além de suas diferenças étnicas – leia-se cultura asteca, maia, chibcha ou inca -, lhe imprimem um caráter específico ao desenvolvimento posterior da dinâmica transcultural. Darcy Ribeiro chamou à forma resultante desta dinâmica “povos testemunho”. Seu perfil se expressa desde o momento da chegada do Ocidente em manifestações, linguagens, discursos que incorporam, como sabemos, formas da oralidade” (PIZARRO, 2003, p. 178 – Tradução nossa).

A área cultural mesoamericana e andina tem como característica a memória das culturas indígenas, que, como afirma Pizarro, é marcado pela forte característica da oralidade. Essa área cultural se diferenciaria de outras que agregam características distintas, a exemplo das áreas costeiras e das planícies, que apresentariam outras manifestações pelas quais se identificam os sujeitos constituídos na relação com esses espaços.

En este sentido, no estamos acostumbrados a observar, y es bueno recordarlo para apuntar a la diferencia, que si pensamos en la humanidad como desarrollo, la escritura no pasa de ser un accidente en la historia de la oralidad. Es decir, la historia es palabra, la letra viene después. Tal como lo ha estudiado Martín Lienhard, el diálogo en este período inicial es más bien el monólogo de dos culturas, que no tienen en su visión de mundo espacios de contacto. De esta vinculación contradictoria, violenta, tensional, es que se genera una de las formas que perfilan a la cultura de América Latina. El imaginario de esta región tiene que ver con las modulaciones de ella: es decir, con la memoria histórica del enfrentamiento, con los distintos tiempos en los que, a partir del siglo XIX tardío, comienza a revisarse la cuestión indígena desde la interpretación del « buen salvaje » a la perspectiva reivindicativa y militante de los discursos indigenistas de un Mariátegui en el ensayo o de un Jorge Icaza en la novela. En la plástica, tal vez ello corresponda a los grabados del XIX en relación con la producción de los muralistas mexicanos y Guayasamín en el siglo XX, para desembocar en la perspectiva de Szyzlo. La expresión más contemporánea en narrativa está sin duda en el texto de José María Arguedas, que es también ensayístico. En Chile, un grupo de origen mapuche comienza a publicar en los años 80 – Elicura Chihuailaf o Leonel Lienlaf. Ambos son fenómenos propios de la modernidad tardía y en ambos se hace emerger un discurso asentado en dos culturas, en donde la estructura, los núcleos míticos y el lenguaje del estrato indígena transforma la expresión metropolitana en tono, temas géneros y lenguaje¹². (PIZARRO, 2003, p. 178-179)

¹² Nesse sentido, não estamos acostumados a observar, e é bom lembrar para apontar a diferença, que se pensamos na humanidade como desenvolvimento, a escrita não é mais que um acidente na história da oralidade. Ou seja, a história é palavra, a letra vem depois. Tal como estudou Martín Lienhard, o diálogo nesse período inicial é muito mais o monólogo de duas culturas, que não têm em sua visão de mundo espaços de contato. Desta vinculação contraditória, violenta, tensional, é que se gera uma das formas que perfilam a cultura da América Latina. O imaginário desta região tem a ver com as suas modulações: isto é, com a memória do enfrentamento, com os distintos tempos nos que, a partir do tardio século XIX, começa a revisar-se a questão indígena desde a interpretação do “bom selvagem” à perspectiva reivindicativa e militante dos discursos indigenistas de um Mariátegui no ensaio ou de um Jorge Icaza no romance. Na plástica, talvez isso corresponda aos gravados do século XIX em relação com a produção dos muralistas mexicanos e Guayasamín no século XX, para desembocar na perspectiva de Szyzlo. A expressão mais contemporânea em narrativa está, sem dúvida, no texto de José María Arguedas, que é também ensaístico. No Chile, um grupo de origem mapuche começa a publicar nos anos 80 – Elicura Chihuailaf ou Leonel Lienlaf. Ambos são fenômenos próprios da modernidade tardia e em ambos se faz emergir um

Se articularmos a proposta de Pizarro à de espaços de enunciação, noção desenvolvida por Guimarães (2005), podemos pensar a proposição de um espaço de enunciação latino-americano, sem considerá-lo como homogêneo. No que se refere à noção de espaço de enunciação, podemos entender que sujeito e espaço se encontram e, nessa relação, o sujeito se constitui por suas identificações, sua história, pela memória social do que é habitar um lugar comum com outros sujeitos. Pelo que propõe Pizarro, há um encontro entre áreas que, embora não se encontrem geograficamente, compartilham discursos e representações sobre si, sobre os seus povos e sobre os outros, sobre sua forma de agir, de conviver, ou seja, sua forma de existência – ou de resistência, no caso de sujeitos de áreas que estão à margem de outras –, suas formas de ser sujeitos no mundo, seus dizeres, suas línguas. Entretanto, toda essa diversidade e sua conformação em espaços que não se limitam a uma barreira geopolítica, mas discursiva, são silenciados em nome de uma unidade imaginada. Tal unidade perpassa o imaginário sobre as culturas, os povos e suas línguas e é construída também com base em políticas de expansão e de domínio de línguas. Ao tratar do projeto para a expansão do ensino de espanhol, Lagares (2013) afirma:

Essa política, que emprega o lema da “Unidade na diversidade”, se propõe a manter a “unidade” da língua espanhola mediante a elaboração de instrumentos normativos de caráter internacional, uma gramática, um dicionário e uma ortografia, em colaboração com as outras vinte e uma academias que formam a *Asociación de Academias de la Lengua*. (...) (ibid., p. 196)

Assim, a Real Academia, junto às demais Academias da Língua, promovem sistematicamente um imaginário de modelo a ser seguido, pela tentativa de controle das variedades da língua espanhola. A proposta seria, portanto, produzir instrumentos linguísticos que estabeleceriam uma suposta norma padrão. Como se lê, promove-se uma unidade linguística e cultural, seja pela instituição de academias da língua, seja pela forma como a educação em língua espanhola se instituiu no Brasil, pela repetição de discursos da homogeneidade, que perpassam a questão das línguas e do seu ensino e se reproduzem também nos materiais de educação linguística em espanhol, em que se delinea uma centralidade do país ibérico em uma relação de contraposição com a América Hispânica.

Inicialmente, ao deslocar da Espanha o foco dos materiais em língua espanhola, outros países foram sendo colocados no centro da discussão, sobre os quais foi se jogando luz, como é o caso da Argentina, do México e

discurso assentado em duas culturas, em que a estrutura, os núcleos míticos e a linguagem do extrato indígena transforma a expressão metropolitana em tom, temas, gêneros e linguagem (PIZARRO, 2003, p. 178-179 – tradução nossa).

do Chile, silenciando outras possibilidades de identificação na língua estrangeira. Em uma análise que supera a simples indicação da quantidade de corpos negros em livros didáticos, Souza (2018) expõe como os países que têm em sua composição numérica a população mais negra são pouco representados nas coleções de língua espanhola. Segundo a autora,

No que tange às representações nos LD, tanto a Argentina, quanto a Espanha e o Chile foram utilizados como referências literárias, artísticas e políticas. Houve pouco espaço para as representações, nesse mesmo segmento, para países considerados mais negros, como é o caso do país africano Guiné Equatorial, que apareceu somente na coleção *Cercanía*, em um único volume. Nos outros volumes, tanto da coleção *Cercanía* quanto da coleção *Enlaces*, Guiné Equatorial só aparece no mapa geográfico no Volume I, conforme é possível verificar no início da primeira unidade, na qual os livros se propõem a mostrar os países que têm o espanhol como língua oficial. (ibid., p. 277)

Essa análise traz para a baila não somente a sub-representação dos corpos negros nos livros didáticos – nesse caso, os de língua espanhola –, mas também de seus povos de uma forma mais ampla, visto que são hegemônicos os países que se apresentam como brancos, aqueles que apagaram ou silenciaram de forma mais agressiva sua história que se enlaça na história da escravidão e na do genocídio dos povos originários, como é o caso da Argentina, por exemplo.

A língua espanhola passou a ser significada como pluricêntrica, o que já, em parte, poderia ser considerado um avanço, mas tal abordagem ainda nos mostra quão pequena é a representação da América Latina e sua diversidade, por apostar em alguns centros, em geral urbanos, que repetidamente comparecem nas aulas de língua espanhola. Assim, seguem fora da discussão e afastados de muitas salas de aula países como Panamá, Nicarágua, El Salvador, entre outros, apenas para citar três da América Central. Esses países, assim como os demais – mesmo aqueles que são tratados nos livros didáticos –, aparecem por suas capitais e por partes de suas culturas, aquelas já mais presentes no imaginário social, em uma repetição que os delimita.

Em nossa discussão sobre a produção de material para o curso que propusemos, longe de acreditar resolver todos os problemas de muitos anos de hegemonia, um aspecto fundamental foi nossa tentativa de deslocar determinadas certezas dos discentes. Nos livros didáticos de língua espanhola, se repetiu, por muitas edições, a representação do dia dos mortos no México. Para fazer projetos culturais, pululam feiras sobre o “Dia dos Mortos” tal como vivenciado naquele país, e essa data faz repetir na memória da comunidade brasileira o seu conhecimento recortado. Quando se fala nessa celebração, as imagens das “calaveras”, do “pan de muerto” e do “altar

de muertos” colorem as salas de aula, mas nesse gesto são silenciadas outras formas de significar as celebrações que ocorrem nesse dia de forma diversa em outros países da América Latina, por exemplo, fazendo parecer que: a. só essa celebração seria importante nas diversas sociedades hispânicas; e b. só há uma forma de celebrar/lembrar-se desse dia importante de aproximação/homenagem aos mortos. Para tentar desconstruir esse paradigma que se coloca na educação linguística em língua espanhola pela reprodução de determinadas representações, procuramos elaborar um curso que desviasse dos lugares comuns, talvez não completamente, mas buscando um modo para que esses lugares fossem ressignificados em comparação a outros, construindo novas pontes e novos imaginários sobre os países que estudamos. Deslocar e avançar eram nossos objetivos, não apenas silenciar as hegemonias, mas permitir que os demais grupos e suas tradições pudessem comparecer, dizer e significar, construindo novos sentidos sobre a América Latina. Com essa compreensão, elaboramos “América Latina para iniciantes”, que objetivou apresentar outros caminhos, outras versões, outras vozes e outras imagens sobre a diversidade desta nada homogênea América. Acreditamos que essa perspectiva nos permite pensar em um panorama descolonizador, em um modo de tratar a sala de aula como lugar de diálogos e embates, oportunizando que a diversidade se coloque para que seja compreendida, para que o mundo se amplie diante de olhos abertos de sujeitos também mais diversos. Conhecer melhor esses outros que nos cercam para construir outras percepções sobre si mesmo, para se entender nesse espaço, que pode ainda não ser de real integração, mas que, de fato, compartilha muito de sua(s) história(s).

“Bienvenidos(as) a Latinoamérica”

Como tratado nas seções anteriores, nosso objetivo com esse curso foi o de promover/colocar em evidência países que, costumeiramente, são silenciados no processo de construção do conhecimento sobre a língua espanhola e suas culturas. O curso ofertado dentro do âmbito do IsF-ANDIFES teve duração de 16 horas, divididas em 2 aulas de 2 horas semanais cada, durante 4 semanas. Duas professoras em formação ficaram responsáveis por construir o curso, Natália Conceição, do 7º período do curso de Letras Português/Espanhol, e Maria Caroline Fonseca, do 9º período do curso de Letras Espanhol, juntamente comigo, que as orientava tanto na organização das aulas, como na seleção de materiais e preparação das atividades. Essa etapa sempre começa, ao menos, um mês antes do curso, para que haja tempo de uma visão mais cuidadosa dos materiais e de planejamento e pesquisa, tão necessários para a nossa profissão. Antes mesmo de começar a pesquisar materiais, conversamos para delimitar os

nossos objetivos e pensar, criticamente, que aspectos gostaríamos de abordar, bem como as meninas (como são carinhosamente chamadas por mim) são levadas a pensar criticamente nos materiais que já conhecem, com o objetivo de repensar as hegemonias e desconstruir as evidências principalmente sobre o que significava um curso sobre América Latina. Para a proposta que consideramos descolonizadora, discutimos quais países dificilmente apareceriam em suas aulas de língua espanhola, que tipo de música escutariam, à qual produção cinematográfica teriam acesso comumente e outras questões que buscavam tratar das identidades latino-americanas, considerando-as heterogêneas, questionando os sistemas que as regulam e direcionando a discussão para as periferias, sejam as físicas ou as epistêmicas. Esse era o nosso objetivo, pois coadunamos com Silva Jr. e Matos, quando afirmam que

promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica. (SILVA JR.; MATOS, 2019, p. 106)

Como apontam os autores, é importante estabelecer diálogos com as vozes do sul e, neste capítulo, queremos ressaltar que, como afirmamos na seção intitulada “Discursos sobre a homogeneidade”, no âmbito da América Latina, também há hegemonias e, como determinados países são mais representados que outros, buscamos o sul do próprio sul. Nesse curso, foram esses outros que buscamos fazer dialogar. Explicitaremos, nesta seção, como foi organizada uma atividade e quais questões tentamos fazer dialogar nesse emaranhado de discursos que compõem a América Latina, diversa, heterogênea, atravessada, mestiça.

Foram oito aulas, assim intituladas:

Aula 1 – Bienvenidas/os a Latinoamérica;

Aula 2 – Las fronteras;

Aula 3 – Costumbres latinas;

Aula 4 – La discriminación frente a los pueblos latinos;

Aula 5 – ¿Qué es ser latinoamericano?

Aula 6 – Cuentacuentos;

Aula 7 – Los primeros latinoamericanos;

Aula 8 – Cuenta tu propio cuento.

Os títulos das unidades foram também escolhidos pelas professoras em formação, que sugeriam as questões que gostariam de tratar e a perspectiva

de sua abordagem. Dessa forma, acharam importante iniciar o curso fazendo uma apresentação sobre a América Latina¹³.

Na primeira aula então, intitulada “Bienvenidas/os a Latinoamérica”, constava dentre seus objetivos específicos possibilitar que as/os estudantes compreendam o Brasil como parte da América Latina, ao passo que possam valorizar os países silenciados pertencentes a este espaço cultural. Como se afirmava já no planejamento da aula, estaria na base da discussão dar a conhecer os países que comumente não aparecem quando se trata da América Latina na sala de aula de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Para iniciar a discussão, foi apresentado um jogo aos discentes em que deveriam organizar os países da América Latina. Estes podiam se ajudar, organizando-se em grupos, pois o objetivo não era saber quem acertaria ou não, quem saberia ou não, mas promover uma primeira aproximação ao mapa da América Latina para que os discentes vissem sua conformação e se vissem também ali incluídos. Após o jogo, compartilhado entre todas e todos, algumas perguntas suleavam a discussão:

¿Conocían todos los países mencionados?¹⁴

¿Hay alguno que no conocían o que no sabían que formaba parte de América Latina?

¿Además de Brasil, ¿cuál país de América Latina más les llama la atención? ¿Por qué?¹⁵

Tais questionamentos encaminhavam para a sequência da atividade em que se podia ver a famosa charge da personagem Mafalda olhando o mapa mundial em posição inversa ao que comumente se veicula.

¹³ Não será possível apresentar as oito aulas completamente, motivo pelo qual apresentaremos recortes de uma aula e tentaremos mobilizar suas articulações.

¹⁴ As questões apresentadas neste e nos recortes seguintes são de nossa autoria e foram recortadas do material produzido.

¹⁵ Conheciam todos os países mencionados? Tem algum que não conheciam ou que não sabiam que fazia parte da América Latina? Além do Brasil, qual país da América Latina mais chama sua atenção? Por que? (Tradução nossa).



Figura 1

Fonte: bit.ly/3MkoQrp.

Tal charge, apesar de ser da Argentina, país que geralmente se evidencia, foi proposta como pontapé inicial para a discussão que se queria estabelecer. Tratou-se, então, do artista que a produziu e do país de sua origem, mas a proposta direcionava a visão dos discentes para olhar o mapa que se apresenta em outra perspectiva, pois mostrava já a necessidade de que sejam discutidas as mudanças do paradigma das representações sobre a América Latina em sua relação com o restante do mundo. Para ilustrar essa mudança no espaço físico, representada pela inversão do mapa, no direcionamento da aula, as professoras em formação escolheram começar essa parte da atividade com os países do sul ao norte, como forma de fazer uma analogia pela composição geografia à mudança epistemológica proposta. Foram apresentados, então, nessa ordem exatamente: Paraguai, Venezuela, Guatemala, República Dominicana e Cuba. Escolheram também países que no imaginário brasileiro vêm sendo ditos como atrasados ou que vêm sendo relacionados com aspectos negativos por questões políticas, como o caso de Venezuela e Cuba, por exemplo. Destaca-se, também, que na lista aparece o Paraguai, um dos países da América do Sul que mais sofre preconceito, com um discurso sobre produtos falsificados e demais dizeres que apagam toda a sua riqueza cultural. Também queremos ressaltar que foi fundamental a percepção das professoras em formação em jogar luz na América Central, equiparando o número de países aí representados, que pouco ou nada comparecem nas aulas. Dos países elencados, foram apresentadas questões geográficas (fronteiras, extensão), linguísticas (quais línguas se falam e em que condições), econômicas (capital, composição da população) e literárias (escritoras e escritores).

<p>PARAGUAY</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Geográficamente es un país que forma parte de América del Sur. Regionalmente y culturalmente forma parte de los países latinoamericanos; • Hace frontera con Brasil, Argentina y Bolivia; • Tiene como capital la ciudad de Asunción; • Posee como lenguas oficiales el español y el guaraní; • Aunque posee cerca de 5% de población indígena, es uno de los países del continente americano que más posee hablantes del guaraní, aproximadamente 90% de la población paraguaya domina la lengua; • Augusto Roa Bastos fue un escritor paraguayo de novelas muy conocido, principalmente por escribir sus obras en español y guaraní. 	<p>VENEZUELA</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Geográficamente es un país que forma parte de América del Sur. Regionalmente y culturalmente hace parte de los países latinoamericanos; • Hace frontera con Colombia, Brasil y Guayana, dos pertenecientes a Latinoamérica; • Tiene como capital la ciudad de Caracas; • Posee como lengua oficial el español, pero su constitución reconoce más de 34 idiomas indígenas entre esos están el warao y el mapoyo ese último reconocido como patrimonio Cultural inmaterial de la humanidad; • En el país hay muchos escritores de novelas y versos entre ellos, la escritora Lucila Velásquez de Caro con su literatura de protesta, relataba los problemas presentes en la sociedad Venezolana.
<p>NICARAGUA</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Geográficamente es un país que forma parte de América central. Regionalmente y culturalmente hace parte de los países latinoamericanos; • Hace frontera con Costa Rica y Honduras; • Tiene como capital la ciudad de Managua; • Posee el español como idioma oficial, pero se sabe que además de ese algunos pueblos utilizan algunos idiomas como el inglés nicaragüense (creole), <i>el miskito</i>, <i>el sumu</i> y <i>el rama</i>; • Entre figuras famosas e importantes está la poetisa Gioconda Belli, famosa por sus poesías feministas. 	<p>GUATEMALA</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Geográficamente es un país que hace parte de América central. Regionalmente culturalmente hace parte de los países latinoamericanos; • Hace frontera con México, Honduras y El Salvador; • Tiene como capital la Ciudad de Guatemala; • Posee el español como lengua oficial, pero reconoce inúmeros idiomas, como 22 lenguas <i>mayas</i>, el idioma <i>garifuna</i> y el idioma <i>xinca</i>; • Una de las grandes personalidades literarias del país es la escritora Isabel de los Angeles Ruano que en 2001 ganó del Consejo Asesor para las Letras del Ministerio de Cultura guatemalteco el Premio Nacional de Literatura.
<p>REPÚBLICA DOMINICANA</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Geográficamente es una isla/país del Caribe que hace parte de América central. Regionalmente y culturalmente hace parte de los países latinoamericanos; • Hace frontera terrestre solamente con Haití; • Tiene como capital la ciudad de Santo Domingo; • Posee como lengua oficial el español, pero hay muchos hablantes del inglés y también hay una gran parcela de hablantes del criollo haitiano, pues ambos países se encuentran en la misma Isla (La Española); • Entre muchos escritores hombres se destaca la escritora Aida Cartagena Portalatín, conocida por la soledad y rebeldía presente en sus poemas y textos. 	<p>CUBA</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Geográficamente es una isla/país del Caribe que hace parte de América central. Regionalmente y culturalmente hace parte de los países latinoamericanos; • De manera terrestre no hace frontera con ninguno país, pero de manera marítima está muy cerca de República Dominicana y Flórida (Estados Unidos); • Tiene como capital la Ciudad de la Habana; • Posee como idioma oficial en español, pero el inglés también es muy hablado en el país, así como en algunas parcelas específicas de la población es hablado el criollo haitiano y el lucumí; • En Cuba posee muchos escritores, entre ellos el escritor Carlos Moore que actualmente vive en Brasil, hijo de inmigrante jamaicanos, es conocido por su lucha contra el racismo.

Figura 2

Fonte: Imagens do *powerpoint* produzido pelas professoras do curso

Após o panorama dessa América Latina, antes silenciada e agora apresentada como objeto principal, outros questionamentos foram colocados:

¿Qué país más les ha llamado la atención?

¿Por qué? ¿Ustedes creían que en estos países existía esa variedad de lenguas?

Y en Brasil, ¿qué lenguas se habla en Brasil?

¿Ustedes creen que las fronteras influyen en el modo de actuar y hablar de los países?

¿Cómo creen que es vivir en un país bilingüe?¹⁶

As perguntas então direcionam para a percepção sobre a diversidade linguística, incluindo a discussão sobre o Brasil, que se construiu sob o imaginário do monolinguismo que faz confundir o português como língua nacional e língua oficial, como afirma Payer (2006). Ressalte-se, aqui, a última questão produzida pelas professoras, que retomamos: “Como acham que é viver em um país bilingüe?”. A própria pergunta elaborada pelas ministrantes direciona para o imaginário de unidade do nosso país, como se nós vivêssemos em um país de uma única língua. Na discussão com elas, buscamos desconstruir o imaginário de unidade que se colocou e mantivemos a pergunta para que fosse proposta e, em seguida, para que elas pudessem orientar a discussão para o Brasil também como um país plurilíngue, em que se silencia a existência das demais línguas com as quais convive a língua portuguesa.

Por essa perspectiva, objetiva-se que, na construção do conhecimento, o discente possa conhecer o outro e reelaborar os conhecimentos sobre si mesmo, sobre sua(s) cultura(s), sobre o seu lugar. Assim, com essas informações sobre as línguas faladas nos países abordados e a ampliação da discussão para o nosso país, foi possível falar de nossas línguas indígenas, de imigração, de fronteira, de surdos, entre outras. Foi possível deslocar o conhecimento sobre uma suposta unidade nacional brasileira, bem como a dos países hispano-americanos em relação ao uso do espanhol. Também, por essa discussão, foi feita uma ponte para a continuidade da aula seguinte, cujo tema se centrava no conhecimento das fronteiras. Acreditamos que o conhecimento tanto da língua espanhola quanto do imaginário sobre os seus povos deve seguir para outros espaços que não somente o da sala de aula e despertar o interesse do aluno em diversas direções e, por esse motivo, como atividade contínua, sempre ao final de cada aula, era indicada uma produção cinematográfica (filme ou série) para que o discente pudesse conhecer mais sobre o tema que se estudava. Nessa primeira aula, o filme escolhido foi o paraguaio *7 cajas*, de 2012, dirigido por Juan Carlos Meneglia e Tana Schémbori. A escolha se deu tanto pelo objetivo de iniciar o curso com uma produção cinematográfica fora do eixo comercial, como pela sua representação linguística que expõe os telespectadores à diversidade linguística paraguaia. Em sua análise sobre esse filme, Pascua Vilchez (2014)

¹⁶ Que país mais chamou sua atenção? Por que? Vocês achavam que nestes países existia essa variedade de línguas? E no Brasil, que línguas se fala? Vocês achavam que as fronteiras influenciam no modo de atuar dos países? Como acham que é viver em um país bilingüe? (Tradução nossa).

chama a atenção para a diversidade linguística que ocupa o cenário do Mercado

Como consecuencia de ello, el Mercado 4 de Asunción es un espacio multicultural y plurilingüe donde sus habitantes y visitantes se comunican en español, guaraní, inglés, chino, árabe, coreano o hebreo. Junto a estas lenguas, se manifiesta el uso continuo del yopará (el uso alternado en un mismo período discursivo del español y del guaraní) por la gran mayoría de la gente que allí se da cita¹⁷. (ibid., p. 3)

Em seu trabalho, que parte de uma perspectiva sociolinguística, Pascua Vílchez trata das relações estabelecidas no filme pela apropriação dos sujeitos de uma ou outra língua, considerando, primordialmente, para sua análise, o espanhol, o guarani e o jopará. Para nós, essa produção cinematográfica como primeira proposta possibilitaria abrir aos discentes caminhos outros de pensar a América Latina e suas relações com a língua espanhola.

Nesse primeiro encontro, houve ainda outras atividades, que tinham como objetivo conhecer os discentes, suas histórias e seu conhecimento sobre a América Latina, sobre o que esperavam do curso. Não pretendemos esgotar o tema com a análise de uma aula, mas apontar alguns caminhos que julgamos interessantes na concepção de um curso dentro de um programa como o IsF. Assim, desde a forma como apresentamos o primeiro mapa, a discussão suscitada pela charge da Mafalda com a América Latina invertida, a seleção dos países a serem trabalhados no primeiro encontro e o filme selecionado, tomamos como mote apresentar essa América Latina desconhecida, virada ao contrário, vista de outro lugar.

“América Latina para iniciantes”: o início de um percurso

Nosso papel como participantes nesse programa foi promover discussões com o principal objetivo, além da educação em uma língua em específico, de desconstruir os estereótipos referentes aos países hispânicos, privilegiando a diversidade de materialidades, de destinos, de vozes e de sentidos. Esse foi nosso propósito em todos os cursos do IsF e, também, em especial, nesse que não tinha como objetivo apenas abrir o mapa da América Latina para os discentes, mas jogar luz nos países do subcontinente que, na

¹⁷ “Como consecuencia de esto, el Mercado 4 de Asunción es un espacio multicultural e plurilingüe donde sus habitantes e visitantes se comunican en español, guaraní, inglés, chinés, árabe, coreano ou hebreu. Junto a essas línguas, se manifiesta o uso contínuo do jopará (o uso alternado em um mesmo período discursivo do espanhol e do guaraní) pela grande maioria das pessoas que ali se encontram” (PASCUA VILCHEZ, 2014, p. 3 – Tradução nossa).

relação com outros com os quais muitas vezes fazem fronteira, são ainda mais apagados. Procuramos privilegiar nesse curso histórias que dificilmente são ouvidas sobre a América Latina, fugindo do que “todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1988 [1975]) sobre os países hispânicos e territorializando outros conhecimentos, fazendo circular novos sentidos sobre o que é ser latino-americano. Em “América Latina para iniciantes” tentamos, por fim, abrir um novo mundo dentro do novo mundo que foi coberto pelos discursos hegemônicos que insistem em repetir na memória os mesmos dizeres.

Referências

- ABREU E LIMA, D. M. et al. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: ABREU E LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 19-46.
- BLANCO, A. M. **Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. . Programa de Pós-Graduação em Letras. UFF, 2010.
- COLAÇA, J. P. **O guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. UFF, 2015.
- _____. A língua espanhola no Idiomas sem Fronteiras: questões de base e perspectivas para a educação linguística. In: SILVA JR, A. F. da. (Org.). **Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia.** 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021a, p. 55-71.
- COLAÇA, J. P.; SANTOS, J. A.; SANTOS, N. C. Educação linguística sem fronteiras: Produção de materiais didáticos em língua espanhola. In: SANTOS, E. M.; GOMES, R. B. (Org.). **O Idiomas sem Fronteiras no Nordeste: caminhos e reflexões.** 1 ed. São Cristóvão: EDUFS, 2021b, p. 25-35.
- FABRÍCIO, B. F. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. **Linguagens e descolonialidades: práticas linguageiras e mprodução de (des)colonialidades no mundo contemporâneo.** v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 15-38.
- GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- HAMEL, R. E. Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización. In: SBERRO, Stéphan. HARPELLE, Ronald N. (Editores). **Language and power: a linguistic regime for North America.** 2013, pp. 28-53.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, p.181-198.

MARIANI, Bethania. **PCB e a imprensa**. Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

MATOS, D. C. V. Olhares outros. In: LANDULFO, C. MATOS, D. **Diálogos interculturais e linguísticos em Espanhol: entre teorias e práticas docentes**. 1. ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2022.

ORLANDI, Eni. (Org.) **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

_____. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo (1990). 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, 288 p.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

PARAQUETT, M. Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da América Latina. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 962-984, set./dez. 2021.

PASCUA VÍLCHEZ, F. Lengua, sociedad y cine: reflexiones sobre el bilingüismo en Paraguay a través de la película 7 cajas, de Juan Carlos Maneglia y Tana Schémbori. **Revista Sures**, v. 3, 2014, p. 1-20.

PAYER, M. O. **Memória da língua, imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** (1975). Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PIZARRO, A. Áreas Culturales en la modernidad tardía. **Via atlântica**, n. 6, out. 2003, p. 169-187.

RESIDENTE. **This is not América**. Sony Music, 2022. (4'09").

SILVA JR; MATOS, D. C. V. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. ano 2, 2019 , p. 101-116.

SOUZA, J. S. Vivências com o livro didático: releituras necessárias. In: BARROS, Cristiano Silva de; MARINS, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. (Orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 269-280.

VIEIRA, C. B. **A presença do corpo feminino como objeto na arte contemporânea: as artistas contemporâneas e suas autorias**. Dissertação de mestrado. UFSM, 2010.

CAPÍTULO 14

ARQUIVO DA EDUCAÇÃO POPULAR, UM OLHAR E UMA TOMADA MATERIALISTA NO ENSINO DE LÍNGUA: DELINEANDO UM PROJETO¹

Michel Marques de Faria

[...] esses andaimes suspensos sem os quais a estrada
não poderia ter sido percorrida a primeira vez [...].
Thomas Herbert [Michel Pêcheux]

Toda história começa sempre antes.
Eni Orlandi

Algumas palavras iniciais²

A epígrafe acima, presente em diferentes obras de Eni Orlandi, tem se feito presente, também, em diferentes reflexões minhas e diz respeito à prática de quem, inserido na História das Ideias Linguísticas em sua articulação à Análise de Discurso, compreende que os percursos pelos objetos de pesquisas nunca são lineares, mas demandam (sempre) (re)formulações. É assim, então, que compreendo o percurso que tenho feito até meu doutoramento e a forma como cheguei ao projeto que tenho empreendido no IEL/Unicamp. Enquanto uma escuta social, da qual nos fala Pêcheux, ainda sob o pseudônimo de Thomas Hebert (1996), o trabalho que tenho proposto se dá com o objetivo de uma compreensão discursiva do ensino de língua portuguesa em cursinhos populares de pré-vestibular.

¹ Esse texto é fruto do meu projeto de doutoramento em curso. Contou com apoio CAPES/PROEX de março a agosto de 2021. Desde setembro/2021 conta com apoio CNPq – Processo: 141472/2021-9. Cumpre dizer que o título e a concepção deste texto remetem a dois outros escritos: Pêcheux (2011 [1990]) e Medeiros, Esteves e Zanella (2019).

² Apesar de se tratar de uma escrita que é fruto de meu projeto de doutorado, i.e, um texto que, em sua historicidade, nos traz a ilusão (e a opacidade) de uma escrita que se coloca individual, solitária, é preciso dar a saber algumas pessoas que foram importantes nesse processo de escrita. É por isso que deixo meus agradecimentos para Julio Camilo de Lima (SEMED – São Gonçalo), Karoline dos Santos Silva (UFRJ), Laís Virgínia Alves Medeiros (UNICAMP) e Thaís de Araujo Costa (UERJ) pelas interlocuções e conversas sobre as diferentes versões, e em diferentes momentos de escrita, do texto que, agora, vem a lume no formato de artigo.

A pesquisa que vem sendo desenvolvida, intitulada provisoriamente de *Arquivo da educação popular: um olhar (e uma tomada) materialista no e para o ensino de língua*, tem por objeto a *montagem de um arquivo* (PÊCHEUX, 2014 [1982]; GUILHAUMOU E MALDIDIER, 2014 [1986]) composto por: a) documentos norteadores instituídos por políticas de Estado como a BNCC (BRASIL, 2018), a LDB (BRASIL, 1996), o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas (BRASIL, 2014a) e o PNE (BRASIL, 2014b) e b) entrevistas que serão realizadas com professores atuantes em cursinhos populares. A partir de *gestos de leitura* (ORLANDI, 2014 [1994]) construídos pelos dispositivos teóricos da Análise de Discurso, venho empreendendo uma reflexão discursiva sobre o que, pela ótica do Estado, se entende por Educação Popular e como ela afeta (ou não) as políticas públicas. Por outro lado, também será possível uma compreensão discursiva do ensino de língua portuguesa na educação popular para, em seguida, depreender as tensões e contradições que são constitutivas das relações que se estabelecem entre sujeitos – alunos e professores – que se constituem ao mesmo tempo que a língua e que são afetados por políticas linguísticas que atravessam inúmeros espaços - dentre eles, a sala de aula.

Para o texto em tela, considerando que o objetivo é dar a saber uma pesquisa em andamento, farei o seguinte percurso: de início, trarei um breve panorama de trabalhos em História das Ideias Linguística. Com esse panorama, pretendo mostrar a diversidade produtiva de temas/trabalhos desenvolvidos na área. Em um segundo momento, trarei um breve percurso por alguns trabalhos no campo da História das Ideias Linguísticas e da Análise de discurso que tocam em questões do ensino para, assim, esboçar algumas considerações sobre questões que dizem respeito ao que vem sendo desenvolvido. Em seguida, realizarei um percurso por algumas questões teóricas que balizam o trabalho que venho desenvolvendo. Por fim, tecerei algumas considerações finais que tocam o horizonte de projeção do trabalho teórico-analítico.

Trazendo à baila (alguns) trabalhos em História das Ideias Linguísticas

O presente texto, ancorado na História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 2014 [1992]; GUIMARÃES & ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001), tal como ela se singularizou no Brasil em sua articulação à Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 2019 [1969]; PÊCHEUX, 2014a [1975]; ORLANDI, 2013 [1999]), nasce de inquietações advindas da *práxis* docente do ensino de língua em cursinhos populares de pré-vestibular. São inquietações que, ao atravessarem a sala de aula e a prática docente, me colocam pelo menos duas perguntas: o que é *língua* em uma sala de aula de

pré-vestibular na educação popular? Como a tomada de posição por uma concepção de língua atravessa, afeta e constitui o(s) sujeito(s) em sala de aula da/na educação popular? Tais perguntas me conduzem para reflexões em torno de questões que me são caras enquanto professor-pesquisador e que constituem o presente projeto: *arquivo, discurso, educação popular e língua*. Dito de outro modo, é um trabalho que decorre de uma postura ético-política face às relações que se estabelecem em uma sala de aula de pré-vestibular na educação popular. Nesse sentido, é preciso lembrar aquilo que nos assevera Eni Orlandi em entrevista recente aos integrantes do *Coletivo de Trabalho: Discurso e Transformação* (Contradit): “Toda leitura é política”. Nessa perspectiva, é possível dizer que a sala de aula e o exercício da docência são, em si, lugar e ato intrinsecamente políticos ao mesmo tempo em que se configuram como espaços de tensão e de contradição.

Nessa esteira, para proceder à investigação proposta, a do *ensino de língua na educação popular*, realizo a *montagem de um arquivo* (PÉCHEUX, 2014b [1982]; GUILHAUMOU E MALDIDIER, 2014 [1986]) com documentos oficiais norteadores da educação brasileira³ e entrevistas que serão realizadas com professores de língua portuguesa atuantes em cursos populares de pré-vestibular da região de Campinas. Tais documentos e entrevistas serão analisados por meio de *gestos de leitura* (ORLANDI, 2014 [1994]) construídos por dispositivos teóricos da Análise de Discurso, que permitam, inicialmente, uma compreensão discursiva do ensino de língua (ou, ainda, de como a língua significa no ensino de língua) na educação popular para, em seguida, compreender⁴ as tensões e contradições que são constitutivas das relações

³ Sobre os documentos, é imperioso citar, de imediato, pelo menos quatro: a BNCC, a LDB, o Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas e o PNE. Se, por um lado, o Marco de Referência objetiva “construir políticas integradas, com base na gestão democrática, na organização popular, na participação cidadã, na conscientização e no respeito à diversidade e à cultura popular” (SÃO PAULO, 2015, p. 27), por outro lado, a BNCC, a LDB e o PNE atuam na sistematização e organização da educação brasileira (é o caso da LDB e do PNE, por exemplo) e das coisas-a-saber (Cf. PÉCHEUX, 1990) em sala de aula (como a BNCC). Nesse sentido, tomá-los para análise implica considerar que eles, em suas respectivas discursividades, atravessam e afetam espaços escolares.

⁴ É importante apontar a distinção proposta por Orlandi (2012 [1988]) sobre o inteligível, o interpretável e o compreensível. O inteligível, para a autora, é da ordem da decodificação. É o processo de leitura que se restringe a dizer “X disse isso”, ou ainda, o processo que visa à apreensão do sentido tal como ele o é dicionarizado, por exemplo. O interpretável, por sua vez, é o processo de atribuição de sentidos que são da ordem da reprodução (reproduz-se aquilo que já está lá). O interpretável ocorre por uma pressuposição de uma relação direta entre o texto e aquilo que ele significa. Por fim, temos o compreensível que também joga com a atribuição de sentidos. Todavia, é uma outra ordem de atribuição, pois se levam em conta os mecanismos de produção da significação (sujeito, ideologia, memória, condições de produção etc.). O compreensível é saber que o sentido sempre pode ser outro (mas não

que se estabelecem entre sujeitos que se constituem ao mesmo tempo que a língua e que são afetados por políticas linguísticas que atravessam a sala de aula e outros inúmeros espaços da vida cotidiana⁵.

Desse modo, importa lembrar que o campo de História das Ideias Linguísticas, tal como vem sendo desenvolvido no Brasil a partir de trabalhos de Sylvain Auroux, Eni Orlandi e diversos pesquisadores, tem produzido trabalhos que buscam tocar em questões referentes/pertinentes ao processo de constituição do saber metalinguístico no Brasil; e aqui cito o livro *História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*, organizado por Eni Orlandi, que reúne uma coleção de textos importantes para compreender o percurso das ideias linguísticas em um país de colonização como o Brasil. Trata-se, pois, de trabalhos em História das Ideias Linguísticas que buscam compreender os processos de produção do saber metalinguístico em sua historicidade, a partir de análises dos discursos que são produzidos sobre a língua, por meio de uma articulação com a Análise de Discurso.

Se formos em Ferreira (2018), a autora nos lembra que, no Brasil,

o modo pelo qual a institucionalização das pesquisas em História das Ideias Linguísticas iniciou foi norteador para a maneira como esse nome – *História das Ideias Linguísticas* – significa enquanto designação de um domínio de conhecimento, ao lado de outros nomes, notadamente, o nome *Análise de Discurso*. (ibid., pp. 17-18 -- itálicos da autora)

É também em Ferreira (2018) que somos conduzidos por um percurso sobre temas e questões de pesquisas que são caros ao modo como a História das Ideias Linguísticas se singularizou no Brasil em especial por se tratar de um percurso produzido a partir de uma perspectiva discursiva materialista e que é importante para consolidação desse campo no Brasil. Das inúmeras questões que a autora nos dá a saber em seu texto, apresento aqui (por motivos de espaço) aquelas que considero mais próximas de meu objeto de pesquisa.

qualquer sentido). Nesse sentido, diria que o analista compreende quando consegue percorrer e ir mostrando os processos de interpretação produzidos no material que ele analisa.

⁵ Em relação aos espaços cotidianos, é mister apontar aquilo que nos ensina Ferreira (2020), ao falar dos saberes linguísticos cotidianos. Diz a linguista que “Os saberes linguísticos, de modo geral, são afetados pelas divisões sociais do trabalho com o saber produzidas na história, que vão determinando os modos pelos quais os sujeitos significam e se significam em relação às línguas, aos discursos sobre as línguas, e aos saberes sobre elas. No espaço brasileiro, os saberes linguísticos cotidianos funcionam em constante tensão e contradição com os saberes linguísticos de especialistas — gramáticos, linguistas, literatos etc. —, saberes esses que são produzidos em espaços legitimados e autorizados, como universidades, faculdades, academias, associações científicas, imprensa, no espaço das leis etc.”.

Há, segundo a autora, uma gama de estudos discursivos em HIL que tratam sobre, por exemplo:

a relação entre a língua e as línguas [e que] percorreram as tensões e contradições entre língua imaginária e língua fluida, entre língua oficial, língua nacional, língua materna, língua estrangeira, língua transnacional, língua de fronteira, e entre língua portuguesa, língua geral, língua brasileira. (ibid., p. 22)

Há, também, conforme Ferreira (2018), com o projeto “História das Ideias Linguísticas: Ética e políticas das línguas”⁶, diversos estudos “pensando a política linguística e as políticas das línguas da perspectiva de que o político é constitutivo das práticas discursivas” (ibid., p. 24). É possível destacar o trabalho de Orlandi (1998), por exemplo, que se desdobra sobre ética e política das línguas, a partir das relações tensas e contraditórias constitutivas do processo de políticas linguísticas entre *unidade* (relativa ao Estado e às Instituições), *dominação* (pelas relações entre povos, nações e Estados) e *diversidade* (relativa aos que falam as línguas). Também é importante destacar, como lembra Ferreira (2018), a distinção entre *políticas linguísticas* e *políticas de sentidos das línguas* feita por Mariani (2004). Igualmente importante pontuar a importância do trabalho de arquivo para os diferentes estudos, visto que

a filiação à Análise de Discurso levou diversos pesquisadores a um trabalho refletido sobre o arquivo, a partir do que propôs Pêcheux (1997 [1982], p. 63): tomar a materialidade da língua na discursividade do arquivo, e também a partir de Guillaumou e Maldidier (1997 [1986], p. 164): “O arquivo nunca é dado a priori, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco”. (FERREIRA, 2018, p. 25).

Feito o breve percurso nas diferentes temáticas elencadas acima, gostaria, agora, de avançar e me aproximar de trabalhos que dizem respeito ao ensino – objeto por excelência do presente texto.

Ainda sobre os trabalhos: caminhando pelas searas do ensino

Aproximando-se do percurso proposto no presente projeto, vemos também, em Ferreira (2018), estudos desenvolvidos que dizem respeito aos diferentes tipos de gramatização, como, por exemplo, a gramatização brasileira do português. Falamos, pois, de estudos que “levaram também à

⁶ Projeto realizado no âmbito do acordo Capes/Cofecub (nº 313/00/02) e liderado por Eni Orlandi (UNICAMP), Diana Luz Pessoa de Barros (USP) e Sylvain Auroux (ENS Fontenay/Saint-Cloud)

produção de uma quantidade considerável de publicações (...) a respeito da história do ensino no espaço brasileiro” (FERREIRA, 2018, p. 23). Isto posto, temos visto uma gama de trabalhos desenvolvidos que tocam na questão do ensino, dos quais poderia destacar os trabalhos de Payer (1992, 2007), Pfeiffer (2002, 2015), Silva (2015), Freitas (2015) e Pfeiffer, Silva e Petri (2019). Nos textos citados, o que temos são trabalhos que se voltam para pensar a relação entre língua e ensino por uma perspectiva discursiva em articulação ao campo da História das Ideias Linguísticas.

Payer (1992, n.p.), por exemplo, realiza uma análise das “relações estabelecidas entre o discurso das lideranças que desenvolvem a educação popular (...) e os lavradores, no Norte do Espírito Santo, a partir dos anos 80”. A autora nos lembra que, de modo geral, quando se pensa na educação popular

não se trata apenas de uma *educação não-formal*, mas que ela [a educação popular] apresenta no enunciado da *mudança social* a sua maior eloquência, de modo que os aspectos político e pedagógico configuram uma face imediatamente visível em suas atividades. (ibid., p. 1 – itálicos da autora)

Já em Payer (2007), a partir da relação entre os sujeitos provenientes da imigração e suas línguas, a autora nos dá caminhos que possibilitam pensar “na escola, de uma relação com a língua que seja sensível ao modo como a história predis põe a relação dos sujeitos com a(s) língua(s)” (p. 113). Em Pfeiffer (2002), a autora nos apresenta reflexões sobre os sentidos para sujeitos e língua nacionais. Trata-se de reflexões que buscam compreender a relação que se dá entre sujeitos e língua nacional a partir da institucionalização da escolarização. Pensar a língua, nessa relação, é pensar “a língua do Estado, a língua nacional, que deve se dar uma para a unidade geopolítica” (PFEIFFER, 2002, p. 89). Nesse processo de unicidade geopolítica, temos que a língua “passa a ser a língua do povo, povo e língua são homogeneizados em um novo processo de apagamento: já não são mais as línguas dos índios, as línguas dos negros, a língua geral que são apagadas, mas as línguas dos brasileiros diversos e, por isso, diversas” (ibid., loc. cit.).

Ainda no caminho da relação entre língua e escola (relação que, eu diria, se coloca como incontornável), temos Pfeiffer (2015) que nos dá a saber possíveis leituras de discursos sobre a língua escolarizada, a partir da historicidade do processo de institucionalização do ensino da língua portuguesa. A autora nos assevera de forma contundente que

a escola deve abrir condições de produção para que o sujeito (seja aluno, seja o professor) observe, descreva, trabalhe com o objeto de conhecimento que a escola tem o dever de ensinar: a língua portuguesa, enquanto uma língua “familiarmente conhecida”, mas não a língua materna de cada aluno, uma vez

que a língua dos instrumentos linguísticos (Língua Imaginária da qual nos fala Orlandi, 1992) não coincide com a língua materna de sujeito algum, pois ela é construída, imaginariamente, como uma unidade e necessária para o Estado. (ibid., p. 106)

Em Silva (2015), temos um olhar para a história da alfabetização no Brasil. A autora se lança a pensar a alfabetização no Brasil de tal forma que não se fixe

um sentido prévio para a alfabetização e sua história, mas compreendê-la como uma prática que se dá em um espaço-tempo simbólico e político de produção de sentidos e de constituição do sujeito brasileiro. (ibid., p. 23)

Freitas (2015), por sua vez, toca no ensino de língua portuguesa a partir da questão da contradição, de forma que atribui à língua e ao ensino o status de objetos paradoxais (Cf. PÉCHEUX, 2011 [1982]). Assim, nos diz o autor,

é a partir dessa movimentação de sentidos que traçamos o objetivo central de nosso trabalho, a saber, discutir Língua e Ensino como objetos paradoxais, tendo como materialidades as crônicas que constituem nosso corpus de pesquisa. Discussão que se dá a partir da historicização da contradição que se funda com ruptura provocada pela legitimação da heterogeneidade de formas, em oposição à uniformidade preconizada pelo ensino tradicional. (FREITAS, 2015, p. 8)

Em estudos mais recentes, como o de Pfeiffer, Silva e Petri (2019), temos uma demonstração analítica da procura para enfrentar o desafio de

compreender essa língua que se configura enquanto um objeto de ensino, que denominamos língua escolar, pressupondo no nome a presença-ausência de múltiplas línguas e significações, distintos modos de subjetivação e identificação dos sujeitos escolares - professores, alunos, pais de alunos, gestores e outros - na relação entre as línguas sob um funcionamento equívoco e contraditório. (ibid., p. 119)

O que acredito ser importante pontuar é que os trabalhos acima, indo em direções distintas e analisando diferentes objetos, não deixam de pensar/considerar a língua em sua historicidade, inscrição importante para a Análise de Discurso⁷. Nesse batimento entre língua e história (e poderia dizer, ainda, entre língua e historicidade), insere-se, também, a pesquisa ora desenvolvida. Para pensar o ensino de língua na educação popular, é preciso

⁷ Leandro Ferreira (1994, p. 17) nos lembra que “a História está na língua”. É uma tomada de posição sem volta para pensar a língua.

também considerar a historicidade e os sujeitos – alunos e professores – que são atravessados por essa língua. Para isso, é preciso ter em vista que a escolha dos documentos oficiais para compor o arquivo de pesquisa não é gratuita. Vejamos:

Primeiramente, a partir da análise discursiva do *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2014a), será possível refletir discursivamente o que, pela ótica do Estado, se entende por Educação Popular e como ela afeta (ou não) as políticas públicas. Nesse sentido, cumpre dizer que o Marco de Referência possui o propósito de “criar um conjunto de elementos que permita a identificação de práticas de Educação Popular nos processos das políticas públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias” (BRASIL, 2014a, p. 6). Se a língua é uma questão de Estado, como nos lembra Gadet e Pêcheux (2010 [1981]), igualmente a educação se coloca como uma questão de Estado. E, não esqueçamos, a educação se dá pela língua. Dessa forma, um Marco de Referência como uma política pública promovida pelo Governo Federal na educação é (ou pode vir a ser) um modo de o Estado estar presente em espaços escolares populares que, se não são regulados por determinadas políticas públicas voltadas para as instituições escolares formais, ao menos são afetados por elas e por meio de outras políticas. É o caso, por exemplo, da sala de aula de pré-vestibular na Educação Popular.

Esse primeiro movimento ressoa em um segundo, firmando, assim, uma intrínseca relação, e se volta aos documentos oficiais que regulam a educação brasileira. Se a sala de aula da educação popular não é regulada diretamente pelos documentos norteadores da educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2014b)⁸ e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), ainda assim, acaba sendo atravessada e afetada por tais documentos oficiais. É atravessada e afetada, pois, enquanto políticas públicas para a educação básica brasileira, tais documentos produzirão efeitos, por exemplo, nos exames de ingresso das universidades que resvalam não apenas na educação básica, mas também em cursos pré-vestibular populares (ou não). A

⁸ Importa considerar que o PNE de 2014 faz uma única menção à educação popular. Menção que não busca sistematizá-la ou organizá-la, mas, sim, colocá-la no papel de articulação à educação formal. Assim, uma das estratégias para atingir a meta 7 do PNE, ou seja, a de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014b) é que se deve “mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2014b).

existência de uma BNCC, por exemplo, pressupõe a homogeneização daquilo que deve ser ensinado nas escolas públicas e privadas do país (ou seja, a criação/manutenção da unidade na diversidade)⁹. Assim, ter uma BNCC é ter uma política de Estado que atinge de forma direta os exames de ingresso das universidades públicas brasileiras e aqui destacaria com grande força o ENEM, que se coloca, hoje, como uma importante e significativa forma de ingresso. Dessa feita, a BNCC, ao preconizar uma base curricular comum aos estabelecimentos escolares públicos e privados, acaba por perpassar, também, pelo espaço escolar de pré-vestibular na educação popular. Nesse sentido, ao analisar discursivamente os documentos oficiais citados anteriormente, será possível compreender os efeitos que eles produzem no espaço escolar da educação popular e como os sujeitos – alunos e professores – que neles estão são afetados.

É também preciso ter no horizonte de pesquisa a necessidade de compreender a *práxis* docente em sala de aula. Prática que é afetada por políticas públicas e por diferentes modos de se relacionar com as teorias que vão circulando no espaço escolar. Lembremos daquilo que Irandé Antunes nos diz: “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p. 39). Assim, se faz importante compreender os efeitos e atravessamentos que a tomada por uma concepção de língua produz nos sujeitos – alunos e professores – que estão em sala de aula.

Penso que fazer História das Ideias Linguísticas a partir da Análise de Discurso Materialista para refletir acerca do ensino de língua portuguesa é uma forma possível de lançar outros olhares para a educação linguística. Olhares que possibilitam pensar, primeiramente, o *sujeito urbano escolarizado* (PFEIFFER, 2000; 2020). Essa noção

expressa o fato discursivo de que o sujeito brasileiro, imerso em uma rede de significação fundada pelo processo de colonização, tem na escrita, que é justamente o objeto escolar de ensino, a forma autorizada de ser significado simbolicamente – portanto politicamente – enquanto fazendo parte da sociedade. Sociedade significada, por sua vez, enquanto civilizada. Ao mesmo tempo, a civilidade de uma sociedade é garantida simbolicamente pela urbanização das cidades. Mais do que isso, pela urbanidade de seus cidadãos

⁹ O leitor pode se perguntar, certamente, como pensar – nesse espaço de homogeneização – a questão dos itinerários formativos que comparecem com grande força na BNCC. Por ora, em função do olhar voltado para os efeitos da BNCC na educação popular, os itinerários formativos não se colocam, necessariamente, enquanto uma questão para a pesquisa. Isso não significa dizer que eles serão deixados de lado. Pensá-los (ou não) dependerá do gesto de leitura encetado nos documentos oficiais e nas entrevistas a serem realizadas. De todo modo, agradeço a leitura de Thaís Costa (UERJ) que me trouxe tal inquietação.

que, invariavelmente, portam consigo a escrita como marca material de sua urbanidade. (id., 2020)

Temos, com isso, um modo de compreensão dos atravessamentos que o *sujeito urbano escolarizado* sofre. Por isso, nos lembra Pfeiffer (2000, p. 172), a língua, nesse sujeito, “materializa uma trama de sentidos que significa o lugar do maldizer na imoralidade, ignorância, involução, antiética, perpassado pelo processo de individualização que remete estes sentidos à responsabilidade individual”. A reboque dessa formulação, poderia apontar, ainda, a questão da alfabetização (SILVA, 2015) em que vemos a potência da questão da escrita ao dizer que

se ser alfabetizado é o sujeito assumir uma função de autoria e construir um lugar de interpretação, isso, no Brasil, sempre foi para poucos; não só pela exclusão dos indivíduos do processo de escolarização, mas, sobretudo, pelos modos de individualização social e histórica que instala e pela configuração que tal função adquire nas práticas linguísticas organizadas pelo processo de escolarização desigual e discriminatório: trabalho ideológico desse “resto” estruturante de nossa identidade, sempre em movimento. A questão não estaria, portanto, na oposição entre uma alfabetização mecânica ou uma alfabetização crítica-criativa – como algo inerente à escrita –, mas nas possibilidades de ser, ou não, autor, no que tudo isso possa significar. (ibid., p. 417)

Em suma, essas duas questões aportadas pelas autoras dizem respeito a uma memória de sentidos sobre os sujeitos e as línguas: sentidos que se dão na e pela língua e memória que, certamente, afeta o espaço dos cursinhos populares e, mais do que o espaço, os sujeitos ali presentes.

A despeito de tudo o que foi exposto, gostaria de finalizar a presente seção dizendo da importância de uma pesquisa que bebendo da articulação entre a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso materialista pode possibilitar para a articulação entre a prática de pesquisa e a prática de ensino. Filiar-se à História das Ideias Linguísticas permite a compreensão de como os processos de construção de saberes sobre a língua no Brasil (ORLANDI, 2001), articulados a uma série de políticas linguísticas do Estado (ORLANDI, 1998; MARIANI, 2004) – durante a colonização, passando pela *gramatização brasileira do português* e pela institucionalização da linguística nas instituições universitárias (Cf. LAGAZZI-RODRIGUES, 1998; FERREIRA, 2013) – contribuíram para a constituição e circulação de determinados sentidos de *língua* na escola, sentidos que, muito provavelmente, também circulam no espaço da educação popular, mas com

especificidades que o presente trabalho pretende explorar¹⁰. A História das Ideias Linguísticas é fundamental para que se compreenda, entre outras questões, o papel que os *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 2014 [1992]) possuem em sala de aula. Nessa esteira, a partir de Medeiros (2020), que nos indica caminhos a serem percorridos na prática docente para trabalhar com a língua como lugar do equívoco, do deslizamento, do lapso e da falha, poderia indicar a importância deste projeto em História das Ideias Linguísticas como contribuição para a área, mas também para a prática de ensino, pois os caminhos indicados por Medeiros (2020) abrem a possibilidade de um outro olhar para/sobre os instrumentos linguísticos (que, no caso do trabalho da autora, são glossários e dicionários). Afinal,

é muito bonito quando os alunos percebem que o lapso, o equívoco, a falha podem ser compreendidos pelo deslizamento de uma letra para outra, de uma palavra por outra. Quando eles percebem que eles produzem lapsos, que tateiam sobre palavras, sobre o dizer e que isto é língua e não algo fora da língua. Este é o mistério fascinante de que falei lá no início. Penso que o trabalho com glossários e dicionários nos ajudam e muito a desfazer o mito de uma língua sem falhas, sem deslizamentos e sem historicidade. O trabalho em sala de aula com dicionários – impressos ou digitais – é importantíssimo porque eles permitem observar, quando confrontamos diferentes dicionários, como os sentidos são porosos, como não são evidentes, como a forma de definição – a sinonímia, a polissemia, a remissão a outros verbetes, a sintaxe, a indicação de variação, por exemplo – produz sentidos. Trabalhar por exemplo alguns verbetes em sala ilumina aquilo que se diz, aquilo que não se diz, aquilo é interdito ao dizer. (ibid., p. 33)

Inúmeros são os caminhos que podemos, enquanto pesquisadores-e-professores, trilhar para termos uma tomada discursivo-materialista no ensino de língua. Para a presente proposta, no que diz respeito ao campo da História das Ideias Linguísticas, um dos caminhos possíveis incidem na possibilidade de compreender como determinados discursos sobre a língua, que se constituíram em nossa história, perpassam diferentes espaços, ao

¹⁰ A pesquisa que vem sendo desenvolvida tem por objetivo a compreensão discursiva do ensino de língua na educação popular para, em seguida, compreender as tensões e contradições que são constitutivas das relações que se estabelecem entre sujeitos – alunos e professores – em sala de aula. Com isso, temos enquanto objetivos secundários: (1) depreender as formações imaginárias em jogo no sobre o ensino de língua portuguesa na educação popular; (2) compreender as projeções do professor de língua portuguesa na educação popular; (3) refletir os atravessamentos realizados nos sujeitos – alunos e professores – a partir de uma tomada de posição, por parte do professor, por uma concepção de língua; (4) depreender como a língua significa no ensino de língua na educação popular; (5) refletir sobre os sentidos para educação popular sob a ótica do Estado; (6) compreender os atravessamentos dos documentos oficiais norteadores da educação brasileira na educação popular.

mesmo tempo em que nunca significam exatamente do mesmo modo nesses espaços diferentes; é o caso, por exemplo, dos discursos sobre a língua na sala de aula da educação popular.

Nas franjas das teorias... ou do dispositivo teórico-analítico

Busquei marcar, de modo insistente, na seção anterior que a ancoragem teórica do projeto se dá no campo da História das Ideias Linguísticas em articulação à Análise de Discurso Materialista. Dessa feita, é importante esclarecer que tanto a Análise de Discurso quanto a História das Ideias Linguísticas são distintas teoricamente, mas não incompatíveis. Isso possibilita, no Brasil, uma articulação delas nos estudos desenvolvidos na área das Ciências da Linguagem no Brasil. Conforme aponta Nunes (2008, p. 109), “a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção”. Com isso, aquele que se coloca no labor da pesquisa nessa articulação não deve subjugar uma teoria à outra. Pelo contrário, é preciso pensar os objetos de reflexões nas franjas dessas duas teorias.

É mister apontar que, na perspectiva em que me insiro, compreende-se que, em História das Ideias Linguísticas, a partir de sua articulação à Análise de Discurso, não ocorre separação estanque de teoria e de método, isto é, não há método sem sustentação teórica e o próprio trabalho metodológico contribui para o avanço da teoria¹¹. O dispositivo metodológico do qual me valho para empreender meu(s) *gesto(s) de leitura(s)* não é dado de antemão, mas deriva da perspectiva teórica, do objeto de análise, das minhas perguntas – enquanto analista – e da relação de confronto com os materiais de análise que compõem o arquivo. Igualmente se torna importante demarcar que a Análise de Discurso não é mera ferramenta, um passo-a-passo para dar conta de encontrar o sentido ou então um método que possa ser aplicado em qualquer etapa do trabalho. Pelo contrário, ela é fundante: comparece e nos orienta já nos primeiros *gestos de leitura*. Nas palavras de Verli Petri,

A Análise de Discurso, é bem verdade, não tem uma metodologia única e facilmente descritível, como as áreas mais formais da ciência linguística dizem ter; mas isso não significa não ter metodologia de análise, bem como não significa que qualquer um sob um pretexto qualquer possa desenvolver um dispositivo teórico-analítico em Análise de Discurso. (PETRI, 2013, p. 41)

¹¹ Lembro Orlandi (2017 [2003], p. 10) ao nos dizer que, pela perspectiva da Análise de Discurso, “Teoria, Método, Procedimentos Analíticos e Objeto têm uma relação imanente”.

Assim, é preciso, por um lado, habitar a teoria da Análise de Discurso, conforme nos lembram Mariani, Moura e Medeiros (2011, p. 249), para “compreender que a linguagem tem uma espessura própria, que os sentidos são produzidos, daí sua não transparência”¹², e, por outro, respeitar a teoria, como nos assevera Petri (2013, p. 41), para que seja possível “conhecer bem as noções teóricas e, com isso, poder mobilizar tais noções constituindo uma análise do discurso em questão”. Tratarei, então, do quadro teórico em que o presente projeto se situa. Nesse percurso teórico, tocarei em três questões teóricas importantes: *arquivo, discurso e língua*.

Sobre a Análise de Discurso, importa lembrar que ela nasce como uma ciência de entremeio. Isso significa que sua constituição se dá a partir de deslocamentos e reterritorializações, conforme Michel Pêcheux, da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. Não se trata de uma relação servil. Pelo contrário, a Análise de Discurso

[...] interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2013 [1999], p. 20)

O movimento de teoria-análise da Análise do Discurso está, pois, na confluência (e nos deslocamentos) dessas áreas. No que diz especificamente à Linguística, temos uma releitura de Saussure feita por Pêcheux¹³ em sua obra *Análise automática do Discurso*, publicada em 1969 (AAD 69), em que o filósofo francês vai ao Saussure do *Curso de Linguística Geral*. Dessa leitura, Pêcheux nos dá pelo menos dois aportes valiosos teoricamente para a constituição de uma teoria discursiva: a passagem de *função* para *funcionamento* das línguas e a própria noção de língua. Para Pêcheux, a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*. (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 18 – itálicos do autor)

¹² Em outras palavras, poderíamos dizer que “ao habitar a teoria da Análise de Discurso, produzimos, enquanto analistas de discurso, modos de compreensão de processos de produção de sentidos, produção esta que se dá, como insistentemente expusemos, com e na articulação entre sujeitos, linguagem e processos históricos. Coloca-se como questão, para a Análise de Discurso, descrever o caminho que naturaliza certos sentidos – e, conseqüentemente, não naturaliza outros –, depreender como se dá a construção do efeito de evidência e literalidade – e a estabilidade – desses sentidos – e não de outros. Isso só é possível porque temos como objeto – que nos une – discurso” (op. cit., p. 309).

¹³ Uma outra releitura, e dessa vez em uma escrita à quatro mãos, é feita por Françoise Gadet e Michel Pêcheux, em *A Língua Inatingível*.

A importância desse aporte diz respeito ao fato de com o Saussure do *Curso* pensar a língua enquanto sistema implica em deixar de lado sua função semântica. Pêcheux, então retoma a metáfora do Xadrez para nela deslocar ao escrever “não se deve procurar o que cada parte *significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte*, que se realize ou não” (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 18 – itálicos do autor). Isso não é sem consequências, é certo, para a compreensão do que é *língua*. Se no Saussure do *Curso*, a língua é tida como “um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 41) e, ainda, “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (ibid. loc. cit.), na Análise de Discurso, a noção de língua ganha outros contornos ao nos indicar que “a língua tem sua unidade, sua própria ordem, com a diferença que não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada: a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude” (ORLANDI, 2009, p. 12). Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que a língua é um sistema, que possui uma certa ordenação, há a possibilidade do escape, do deslize, do deslocamento.

Esse olhar para a língua pela Análise de Discurso é importante, pois, no campo da História das Ideias Linguísticas, tal como ele se singularizou no Brasil, temos dois conceitos que se colocam importantes para o estabelecimento do presente projeto; são eles: *língua imaginária* e *língua fluida* (Cf. ORLANDI, 2009). Eni Orlandi conceitua que a *língua imaginária*¹⁴ é

a língua sistema, a que os analistas fixam regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujetas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. (ibid., p. 18)

¹⁴ O conceito de língua imaginária contribui de modo importante para o quadro teórico da História das Ideias Linguísticas, pois permite pensar a historicidade dos processos de produção dos saberes metalinguísticos em sua dimensão discursiva. Processo que, no caso da gramatização massiva das línguas, realizada a partir da Europa pelo modelo greco-latino, contribuiu, segundo Rodríguez (2011), para universalizar categorias culturais construídas historicamente, mas que passam a significar como se fossem naturais. Aqui, ainda de forma embrionária, penso que tais conceitos podem contribuir para avançar em questões que se colocam no processo do ensino de língua, como, por exemplo, a importância de se compreender que a língua não é um objeto estático. Que ela está em constante mudança, deslocamento. Para pensar que ela se permite ao equívoco e que isso não se trata de um defeito.

Estamos diante, pois, da língua da gramática, das leis, dos programas oficiais de ensino etc. Contrastando com a *língua imaginária*, temos a *língua fluida*. Ela é

a língua em movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas. A que podemos observar quando focalizamos os processos discursivos, através da história de constituição das formas e sentidos nas condições de sua produção, na sociedade e na história, afetada pela ideologia e pelo inconsciente. A que não tem limites. Fluida. (loc. cit., p. 18)

Ela é a língua que não se deixa imobilizar em um cercadinho de madeira, a que não podemos controlar, a que “não tem os limites nos quais nos asseguramos” (loc. cit., p. 18). As duas noções acima são importantes, pois, pela História das Ideias Linguísticas, a partir de sua articulação à Análise de Discurso, é possível lançar outros olhares para aquilo que se entende por língua a ser ensinada na escola.

Igualmente importante à noção de língua, temos que dar a saber, também, a noção de *discurso*. Para Malidier (2017, p. 16, itálico da autora), “o discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro *nó*. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”. Nesse sentido, para Pêcheux (2019 [1969]), temos que discurso pode ser entendido, de modo geral, como efeito de sentidos entre locutores. Importante fazer duas ressalvas. Primeiro, não se trata de considerar esses locutores (os quais Pêcheux denomina pontos A e B) enquanto “presença física de organismos humanos individuais” (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 39). Diferentemente, “A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (ibid. loc. cit.). Como isso, temos que tais locutores são projeções, na medida em que “esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (ibid. loc. cit., itálicos do autor). Uma outra ressalva é que pensar em discurso “implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação” (ibid. loc. cit.) entre locutores. É preciso ter em vista 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 a transmissão da informação. (ORLANDI, 2013 [1999], p. 21)

Agora, gostaria de trazer ao debate uma terceira noção, a de *arquivo*¹⁵. De início, vejamos uma definição ampla do que é o arquivo, a partir de Pêcheux (2014b [1982], p. 59): “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Tal amplitude da definição nos leva a compreender que o arquivo pode constituir-se de modos variados, apenas para citar algumas, temos: física ou digital, coletiva ou individual. Isso também nos leva a dizer que um (mesmo) arquivo pode ser reunido para formar a memória de uma instituição (e aqui temos seu funcionamento em uma ordem coletiva), ou, por determinados critérios, pode compor um objeto de análise de um pesquisador (e aqui temos seu funcionamento em uma ordem individual). Para Pêcheux (2014b [1982]), “ler o arquivo hoje” implica em

desenvolver práticas diversificadas de trabalho sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do linguista e do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática – e, logo, *também* nele – os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leituras de arquivo. (ibid., p. 67 – itálicos do autor)

Dito de outro modo, “ler o arquivo hoje” é construir práticas que não apaguem esse trabalho de leitura do arquivo ao mesmo tempo em que possibilitam a pluralidade dos *gestos de leitura*. É, pois, “*construir um espaço polêmico das maneiras de ler*” (ibid., p. 59, itálicos do autor).

Na mesma linha, temos Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986], p. 170 – itálicos dos autores), ao nos ensinarem que o arquivo “nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco”. O trabalho de leitura de um arquivo não está dado, tampouco se trata de um simples ato de documentação. Para Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986], p. 170), “todo arquivo, principalmente manuscrito, é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ocupa em uma série”. No caso específico da pesquisa desenvolvida, o que é pensado é a organização de documentos norteadores da educação brasileira em conjunto à realização de entrevistas com professores de língua portuguesa não como simples documentos em que encontraremos referências, mas, sim, a organização dos referidos objetos do arquivo da pesquisa como um gesto que crie condições para um trabalho de leitura em que seja possível trazer “à tona dispositivos e configurações significantes”

¹⁵ Algumas das reflexões sobre *arquivo* que estão aqui empreendidas encontram-se, de forma mais elaborada, em Faria (2021), dissertação defendida no IEL/Unicamp sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Fernandes Ferreira.

(loc. cit., p. 170) ao considerar a relação entre língua e discurso em sua historicidade.

É preciso, então, estabelecer um diálogo entre a questão que Pêcheux (2014b [1982]) lança ao arquivo e ao que Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986]) postulam. Se naquele a reflexão destaca que o nó central do ato de leitura de arquivo está na relação entre língua e discursividade, para estes, a reflexão destaca que o arquivo não é dado e a leitura dele empreendida é opaca, visto que não é a mera leitura de um documento em busca de identificações. É preciso compreender que as “informações” que ali estão significam e são significadas em uma dada formação histórico-social. Assim, o trabalho com o arquivo exige que se vá em busca de conhecer o/um documento e entender sua composição, o que é interessante, pois se de minha posição teórica considero que o arquivo nunca é dado, então torna-se necessário montar um arquivo.

De todo modo, o que penso ser importante ressaltar dessas reflexões teóricas empreendidas na discussão dos textos de M. Pêcheux e de Guilhaumou e Maldidier, é que, ao realizar a montagem de um arquivo, esse ato não ocorre fora de certas condições de produção. É um ato ímpar do analista que, ao montá-lo, estipulará um determinado número de critérios teóricos e analíticos que vão seguir certas orientações em detrimento de outras. É o que permite as possibilidades múltiplas para Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986]) ou a pluralidade dos gestos de leitura para Pêcheux (2014b [1982]). É o que faz que, de um mesmo arquivo, diferentes leituras surjam. Importa dizer ainda que, conforme Pêcheux ([2014b [1982]) e Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986]), pela Análise de Discurso, a leitura do arquivo se funda/installa no encontro entre língua e arquivo. É nesse encontro entre língua e arquivo que o *gesto de leitura* empreendido pelo analista se distingue da leitura empreendida pelo historiador, por exemplo.

Ao que nos ensinam Pêcheux ([2014b [1982]) e Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986]), busco articular as considerações de E. Roudinesco (2006), propostas no campo da história e da psicanálise, e que me são caras para refletir sobre a noção de arquivo discursivamente. Em dado momento diz a psicanalista francesa “não há como não admitir que o arquivo (destruído, presente, excessivo ou apagado) é a condição da história”. Penso que considerar o arquivo como condição da história, é considerá-lo como condição de uma determinada história que supõe como marco a escrita e a urbanidade (divisão entre história e pré-história), por exemplo. É considerá-lo como condição necessária, mas não necessariamente suficiente. Por isso, tal reflexão interessa ao trabalho em tela, visto que considero a leitura do arquivo como a compreensão da construção de um saber em um (nem sempre dado) *horizonte de retrospectação*.

Assim, no caso da presente pesquisa, é a compreensão do ensino de língua na educação popular, ensino que não se dá fora de uma história, ensino que produz uma historicidade. É olhar para um ensino de língua que produz saberes, em um tempo e em um espaço (para além da história cronológica), de diferentes formas. É possível, com isso, articular o que nos diz Roudinesco com aquilo que escrevem Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986]). Para estes, o arquivo nunca é dado e seu funcionamento é opaco. Isso pode nos levar à compreensão de que há um a produção de um efeito de arquivo. Se formos em Roudinesco (2006), vemos que o arquivo, na medida em que se vincula a uma (aparente) ideia de totalidade e de estabilização da história, também trabalha na produção de efeitos.

O que interessa pensar para o presente projeto é que se trata de efeitos sobre a história. É efeito pois,

ao olharmos discursivamente, a história é produzida a partir de gestos de interpretação, gestos estes que podem, inclusive, tender para a contabilidade (o mundo logicamente estabilizado) ou mesmo para o delírio (as formulações equívocas). A história não escapa disso justamente porque a língua que conta as histórias é sujeita a falhas. (FARIA, 2021, p. 47)

Com isso, não custa lembrar trazer aquilo que nos diz Eni Orlandi: “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante” (ORLANDI, 2013 [1999], p. 47).

Prestes a finalizar a seção em tela, é preciso destacar duas noções basilares para os trabalhos em História das Ideias Linguísticas, mas que se colocam como importantes para a pesquisa que vem sendo desenvolvida: a de *gramatização* e a de *instrumento linguístico*. Pela primeira noção, temos o “processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de suas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 2014 [1992], p. 65, itálico do autor). Para Sylvain Auroux, a gramática

não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. (ibid., p. 70)

A *gramatização*, então, se dá por meio da produção de instrumentos linguísticos: inicialmente as gramáticas e os dicionários e, posteriormente, muito por conta dos estudos desenvolvidos no Brasil no âmbito da História das Ideias Linguísticas temos as obras literárias, os manuais, os programas de

ensinos e as leis que tratam sobre a língua. Em suma, os instrumentos linguísticos são responsáveis por dar “status de língua” a uma língua. De igual modo, eles se constituem em relação indissociável entre a história, a ideologia e o político.

Importa, então, uma observação: considerar gramáticas e dicionários como instrumentos linguísticos não é sem consequência. Pelo contrário, na medida em que temos a produção de uma língua imaginária por um conjunto de instrumentos linguísticos, isso nos leva também ao apagamento de outras línguas:

assim como as estradas, os canais, as estradas-de-ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio da humanidade. É claro, entre outras coisas, que as línguas, pouco ou menos “não-instrumentalizadas”, foram por isso mesmo mais expostas ao que se convém chamar *lingüicídio*. (AUROUX, 2014 [1992], p. 71)

No caso da pesquisa em andamento, a importância da noção de *gramatização* assenta-se no fato de possibilitar uma compreensão do modo como se constrói essa identidade linguística em sala de aula, das relações que são estabelecidas entre sujeitos e língua e, ainda, entre sujeitos e instrumentos linguísticos. Relações que não são gratuitas. Ao fim e ao cabo da presente seção, pontuo sobre a importância de pensarmos que, no Brasil, a noção de *gramatização* ganhou outros contornos na medida em que foi possível compreender, conforme Nunes (1996), como, na história brasileira, o processo de exogramatização das línguas indígenas, pelos europeus, que teve início no período da colonização, contribuiu para o processo de endogramatização do português produzido no Brasil, pelos brasileiros, no final do século XIX. Trata-se, pois, de um processo que Eni Orlandi e Eduardo Guimarães (1996) nomearam de *gramatização brasileira do português*. Torna-se, pois, imperioso compreender esse processo de gramatização do português no Brasil e como ele produz efeitos (e quais efeitos são produzidos) na sala de aula da educação popular.

Um efeito de fecho, um horizonte de projeção: considerações finais

A reboque de tudo o que foi exposto no presente texto, gostaria, para fins de um efeito de fecho, lançar um horizonte de projeção para a pesquisa que venho desenvolvendo. Sobre os objetos que constituem meu arquivo de pesquisa (os documentos oficiais norteadores da educação brasileira e as entrevistas com professores de cursinhos populares da região de Campinas),

é preciso tecer alguns comentários. A primeira diz respeito ao fato de que nem todos os documentos mencionados no decorrer deste texto são relativos à educação popular. Apesar disso, eles são importantes, pois nos dão diretrizes, parâmetros, orientações e bases para a educação brasileira em diferentes momentos de nossa história política recente. Assim, o fato de eles existirem enquanto políticas de Estado faz com que eles produzam efeitos em sala de aula, inclusive na sala de aula de um cursinho popular.

Em especial naquilo que diz respeito ao *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2014a), venho realizando algumas análises embrionárias em que enceto um *gesto de leitura* que diz respeito a uma tentativa de compreensão de sentidos para educação popular que vão se constituindo no documento. Esse movimento de leitura traz a reboque, pelo menos, dois outros: um que diz respeito às condições de produção do referido documento e outro que caminha na relação que se estabelece entre Educação Popular e Espaço Institucional. Não se trata, então, de uma relação linear, mas de idas e vindas no objeto que constitui meu arquivo de pesquisa. Tais gestos de leituras são engendrados por três perguntas norteadoras que têm guiado o meu olhar para esse documento, a saber: i) como educação popular significa pela ótica do Estado?; ii) que efeitos um Marco de Referência pode produzir na prática docente da educação popular?; iii) que atravessamentos um Marco de Referência pode provocar nas políticas públicas de ensino?¹⁶.

Sobre as entrevistas, é mister apontar que elas serão tomadas enquanto instrumentos discursivos: a formulação das questões que irão compor as entrevistas e sua realização terão como objetivo compreender o jogo das projeções imaginárias e das formações discursivas acerca dos lugares de aluno e de professor de língua portuguesa na Educação Popular. O trabalho com entrevistas será realizado por meio de um roteiro de perguntas semiestruturado. Assim, haverá um rol de perguntas que nortearão a condução das entrevistas e a elas podem ser colocadas outras, não previstas, a depender do modo como as entrevistas serão conduzidas. A versão provisória do roteiro conta com cerca de 10 tópicos que se subdividem, perfazendo um total de 21 perguntas¹⁷.

¹⁶ O *Marco de Referência* foi objeto de análise em dois trabalhos desenvolvidos no ano de 2022 e apresentados em diferentes eventos acadêmicos: no I Arquivos de Língua Jovens Pesquisadoras/es: teorias em contato, em que apresentei o trabalho “Tateando um arquivo da Educação Popular: breves apontamentos sobre sentidos para Educação Popular” e no XV CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, em que apresentei o trabalho “Ensino de Língua na Educação Popular e História das Ideias Linguísticas: horizonte de projeção de um projeto de pesquisa”.

¹⁷ É certo dizer que o trabalho com entrevistas não é sem consequência, tampouco sem desafios para o analista do discurso. Com isso, dois cuidados são necessários: um diz respeito

São perguntas que vão caminhar por diferentes espaços para que seja possível compreender, por exemplo, o processo de formação (interesses, percursos e contatos) do sujeito-professor de cursinho popular, o papel do professor e da forma como a disciplina se constitui em diferentes cursinhos de pré-vestibular, a presença (ou ausência) de diferentes concepções de língua na sala de aula e como isso afeta o sujeito-aluno, a abertura (institucional, pedagógica e/ou política) para o trabalho docente em sala de aula, a importância do ensino de língua na formação do sujeito-aluno e os (possíveis) efeitos das diferentes reformas educacionais (em especial da BNCC e do Ensino Médio). Em suma, espera-se trilhar diferentes direções que, ao serem analisadas pelo movimento pendular que se faz na Análise de Discurso materialista, contribuam com a compreensão da *práxis* docente¹⁸.

Isto posto, ao realizar a análise dos documentos e das entrevistas que irão compor o arquivo da presente pesquisa, será possível contrastá-los e compreender as regularidades, as contradições, as posições discursivas que eles (documentos e entrevistas) apresentam e nos dão a saber sobre a educação, de forma geral, e a educação popular em nível de pré-vestibular, de forma específica. Pensando os documentos oficiais, a título de exemplificação, podemos ter em vista que se trata de documentos diferentes, elaborados em épocas distintas, com objetivos específicos no que concerne à educação brasileira. Assim, temos em cena nesses diferentes documentos o atravessamento de determinadas políticas linguísticas. Por outro lado, se formos pensar as entrevistas a serem realizadas, será possível depreender posições e projeções acerca do lugar do professor na educação popular e do ensino de língua. Ensino que, também, se constitui a partir de atravessamentos de políticas linguísticas e, assim, afeta as relações entre sujeitos. Também será possível, com a análise proposta, compreender discursivamente possíveis sentidos e caminhos para as perguntas iniciais que me movimentaram na construção do referido projeto, a saber: a) o que é língua em uma sala de aula de pré-vestibular na educação popular?; e b) como a tomada de posição por uma concepção de língua atravessa, afeta e constitui o(s) sujeito(s) em sala de aula da/na educação popular? Destarte, todas essas questões serão levadas em conta na forma de análise dos resultados, pois

à prática de análise, para não colocar o sujeito-professor no lugar de falta. Outro cuidado diz respeito à prática de condução da entrevista, para que, no decorrer da realização das perguntas, elas não direcionem o entrevistado a responder aquilo que se espera. Em resumo, é preciso cuidado para não cairmos na falta muito menos na evidência. Isso, é certo, pode se colocar como um produtivo processo de análise e reflexão teórica.

¹⁸ Uma advertência sobre as perguntas: o trabalho com elas pode ser compreendido como um trabalho de (em) andaimes suspensos – para retomar a metáfora de Maldidier (2017). Ou seja, não é um trabalho no firme, mas que enseja (re)formulações, (re)construções das perguntas.

todas contribuirão para a produção de diferentes formas de discursos sobre o ensino de língua na educação popular.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1992].

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, dez 1996. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.

Acesso em: 08 jul. 2020.

_____. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: SGPR, 2014a. Disponível em: <<https://bit.ly/3FpanYM>>. Acesso em: 09 set. 2020.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 25 jun. 2014b. Disponível em: <<http://bit.ly/3Lp8AqI>>. Acesso em 09 set.2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3ZOEHnS>> Acesso em: 08 jul. 2020.

FARIA, M. M. de. **Arquivo do conhecimento gramatical: uma compreensão discursiva da construção dos saberes sobre formação de palavras com os sufixos -ista e -eiro no Brasil**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2021. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641253>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FERREIRA, A. C. F. **Uma história da linguística: entre os nomes dos estudos da linguagem**. Campinas: RG, 2013.

_____. A Análise de Discurso e a construção de uma História das Ideias Linguísticas do Brasil. **Revista Fragmentum**, Número Especial, p. 17-47, jul./dez. 2018. ISSN 2179-2194. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36580/19833>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Saberes linguísticos cotidianos. In: MARIANI, B. (Coord.). **Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso e áreas afins (Encidis)**. Niterói: UFF, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y0xb6Km51B4>>. Acesso em: 14 set. 2020.

FREITAS, R. A. **Língua e ensino: objetos paradoxais: a contradição no ensino de língua portuguesa**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense.

Niterói, 2015. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3491>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

GADET, F.; PÉCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. 2ª ed. Campinas: Editora RG, 2010 [1981].

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIÉ, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, E. P. (Org). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: ed. da UNICAMP, 2014 [1986].

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E. (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 1998.

FERREIRA, M. C. L. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**: da ambiguidade ao equívoco. 1994. [165]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, [SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269533>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MARIANI, B. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B.; MOURA, T. F. de; MEDEIROS, V. G. de. Habitar uma teoria. In: RODRIGUES, E. A. (Org.); SANTOS, G. L. dos (Org.); CASTELLO BRANCO, L. K. A. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas : Editora RG, 2011.

MEDEIROS, V. ENTREVISTA COM VANISE MEDEIROS / Interview with Vanise Medeiros. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 17, jan. 2020. ISSN 2317-2215. Disponível em: <<https://bit.ly/3jffvMI>>. Acesso em: 09 set. 2020.

MEDEIROS, V.; ESTEVES, P.M. da S.; ZANELLA, A. da S. Grupo Arquivos de Língua: um relato inicial. In: FLORES, Giovanna Benedetto et al. **Análise de Discurso em Rede**: cultura e mídia (volume 4). Campinas: Pontes, 2019.

NUNES, J. H.. **Discurso e instrumentos linguísticos no Brasil**: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários. 1996. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das idéias linguísticas. In: **Revista Letra**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, no. 37, jan/jun, Santa Maria, 2008.

ORLANDI, E. (Org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **História das idéias linguísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição de língua nacional. Campinas, São Paulo: Pontes; Cáceres, Mato Grosso: UNEMAT, 2001.

- _____. **Gestos de Leitura:** da história no discurso. Campinas: ed. da UNICAMP, 2014 [1994].
- ORLANDI, E. **Língua Brasileira e Outras Histórias:** discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.
- _____. Sobre o intangível, o ausente e o evidente. In: GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A Língua Inatingível:** o discurso na história da linguística. Campinas: Editora RG, 2010 [1981].
- ORLANDI, E. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez Editora, 2012 [1988].
- _____. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos, SP Campinas: Pontes, 2013 [1999].
- _____. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. In: MALDIDIER, D. **A inquietação do Discurso:** (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2017 [2003].
- PAYER, M. O. **Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos:** a prática discursiva da educação popular no meio rural. 1992. 97f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, [SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270687>>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- _____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007. p. 113-123.
- PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- _____. Leitura e Memória: projeto de pesquisa. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011 [1990].
- _____. Ideologia - Aprisionamento ou Campo Paradoxal? In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011 [1982].
- _____. **Semântica e discurso:** Uma crítica à afirmação do óbvio, Campinas: ed. da UNICAMP, 2014a [1975].
- _____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de Leitura:** da história no discurso. Campinas: ed. da UNICAMP, 2014b [1982].
- _____. **Análise automática do Discurso.** Campinas: Pontes, 2019 [1969].
- PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). **Análise do discurso em perspectiva:** teoria, método e análise. Santa Maria, RS: Editora da UFMS, 2013.
- PFEIFFER, C. R. C. **Bem dizer e retórica:** um lugar para o sujeito. 2000. 174p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <[302](http://www.</p></div><div data-bbox=)

repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270703>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Sentidos para Sujeito e Língua Nacionais. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 7, 2002.

_____. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S. (Orgs.). **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia** (volume 1). Campinas: Pontes, 2015.

_____. Sujeito Urbano Escolarizado. In: MARIANI, B. (Coord.). **Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso e áreas afins (Encidis)**. Niterói: UFF, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YqVUpuZpZfE>>. Acesso em: 12 set. 2020.

PFEIFFER, C. R. C.; SILVA, M. V. da.; PETRI, Vi. Língua escolar: afinal, que língua é essa?. **Revista ECOS**, Cáceres, v. 17, n. 02, 117-152, 2019.

RODRÍGUEZ, C. Escrita e Gramática como Tecnologias Urbanas: a Cidade na História das Línguas e das Ideias Linguísticas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/Unicamp, 53, 2011, p. 197-217.

ROUDINESCO, E. **A análise e o arquivo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

SÃO PAULO. **Cadernos de Formação Educação Popular e Direitos Humanos**. Disponível em < <https://bit.ly/3l897m5>>. Acesso em: 09 set. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

CAPÍTULO 15

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA: O CASO DO APLICATIVO ARQUIVÃO NIKITY

*Phellipe Marcel da Silva Esteves
Vanise Medeiros*

Qualquer que seja o instante em que as examinemos, as formas, tomadas isoladamente, representam uma acumulação de tempos; e sua compreensão, desse ponto de vista, depende do entendimento do que foram as divisões do trabalho pretéritas. Mas seu valor sistêmico, que é seu valor atual e real, depende da divisão do trabalho atual. (SANTOS, 2014 [1979], p. 63)

Introdução

Nossa proposta neste texto é dar a saber sobre o andamento do projeto de desenvolvimento da pesquisa “Arquivão Nikity: ressignificando o espaço urbano para estudantes”, submetido em janeiro de 2020 para a Prefeitura Municipal de Niterói (PMN-RJ), cidade onde se localiza o campus do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense, nosso local de trabalho. O projeto atende a um edital de pesquisa que tem como finalidade a entrega de um produto a uma das secretarias do município, de modo a contemplar uma “área de resultado” estratégico definida pela prefeitura. Optamos pela área “Niterói mais escolarizada e inovadora”, sob fiscalização da Fundação Municipal de Educação (a secretaria, também FME).¹ Como o edital se chamava Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados, tivemos de fazer uma longa reflexão sobre os aplicacionismos científicos. Concordamos com Daher e Rocha (2015, p. 116) quando, ao retomarem Maingueneau e sua caracterização da linguística aplicada como corrente disciplinar preocupada com respostas a demandas sociais, respondem que a linguística dita “pura” também se preocupa com *problemas (sociais)* específicos, com o desenvolvimento ou a narração de tecnologias que têm como finalidade a resolução de questões de ordem pragmática. Nesse sentido, entendemos que

¹ O edital de Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA) é uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a Prefeitura Municipal de Niterói, intermediado pela Fundação Euclides da Cunha. Num contexto em que muito se fala (a) sobre a falta de integração entre a universidade e a educação básica e (b) sobre como os municípios não aproveitam o conhecimento de ponta produzido nas universidades neles localizadas, é um oásis no deserto, que gostaríamos de ver multiplicado.

o projeto de pesquisa ora discutido une as preocupações teóricas com as demandas de intervenção social, assumindo a contradição e a disputa constitutivas do processo de tentar deslocar sentidos no âmbito de instituições que buscam reforçá-los. Um projeto discursivo que, sem se desculpar por tentar algo diferente de produzir uma leitura/escuta social, se arrisca na produção de uma certa *escrita/fala* baseada na *leitura/escuta*.

Nesse sentido, tratamos aqui do que prometemos entregar à Prefeitura de Niterói em 2024, sobretudo das motivações para concluirmos o produto: um aplicativo para telefones celulares que, equipado com a tecnologia da realidade aumentada e alimentado com material produzido por analistas do discurso, escave camadas de sentido do espaço urbano da cidade de Niterói, evocando memórias silenciadas ou mesmo apagadas em diálogo com estudantes do ensino fundamental. Inicialmente, traçamos um histórico da questão da tecnologia nas políticas públicas de educação contemporâneas.

O digital nas políticas públicas de ensino

O discurso digital – seja no suporte de computadores, LAN Houses, estabelecimentos públicos ou simplesmente telefones celulares – hoje se impõe à juventude, escolarizada ou não, das áreas urbanas de boa parte do mundo. Para se ter acesso a serviços básicos que figuram como índices de cidadania (água, luz, telefone e, mais recentemente, propriamente a internet), é mandatório que se tenha uma identidade digital, nomes de usuário, senhas etc. Agendamentos de consulta e atendimento em instituições públicas e particulares muitas vezes só estão disponíveis por meio de equipamentos eletrônicos. Além de manter o sujeito (urbano, mas também de áreas mais afastadas das capitais) conectado por grande parte de seu dia – trabalhando, estudando, se capacitando; e ao mesmo tempo enviando dados mesmo quando não se está utilizando “ativamente” a internet –, os equipamentos eletrônicos são também lugar de lazer e de se passar o pouco “tempo livre” disponível nas sociedades contemporâneas. A escola e as políticas públicas educacionais não estão alheias a isso. Os documentos legais que fornecem recomendações, diretrizes, orientações para o ensino incluem, em suas últimas edições, a questão do digital. Entretanto, mesmo que nos remetamos ao ano de 1997, quando a internet ainda não havia se popularizado no Brasil e no mundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já ditavam os usos da informática em relação à alfabetização. Propomos aqui uma leitura desses documentos por meio da História das Ideias Linguísticas, considerando que o digital, o computador, o virtual – significantes em correferência – se põem como evidências, desde a década de 1990 no Brasil (portanto, nos primeiros parâmetros de ensino no processo da

redemocratização brasileira, decorrentes das diretrizes educacionais pós-ditadura militar), no que diz respeito ao ensino... de língua(s):

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes, jogos didáticos que proponham exercícios linguísticos, por exemplo.

Finalmente, é necessário que se faça menção ao computador: alguns programas possibilitam a *digitação e edição de textos* produzidos pelos alunos para publicações internas da classe ou da escola; outros permitem a *comunicação* com alunos de outras escolas, estados, países; outros, ainda, possibilitam o *trabalho com aprendizagens específicas, sobretudo a leitura*. (BRASIL, 1997b, p. 62 – itálicos nossos)

Em 1997, nesse documento de área que fornece direções para o ensino de português no ensino fundamental, o computador é significado como um instrumento complementar para a leitura e a produção de textos, para o próprio exercício dessas práticas ou para a comunicação intersubjetiva que encurtaria distâncias. Tecnologia digital pensada como instrumento, e lateral em relação a outras tecnologias, como alfabetos, jogos, cartazes etc. Entretanto, ganha um parágrafo só para si, com uma explicação de como ele pode ser utilizado/instrumentalizado pela escola: e com isso se produz o efeito de que alfabetos, crachás, cartazes, cadernos, pastas, dicionários, jogos didáticos são autoexplicativos no contexto escolar, não precisando de nenhum destaque específico. O computador, então, em 1997, representa uma novidade no ensino, não uma evidência.

Já no livro de introdução aos mesmos PCN – que funciona como uma chave de leitura para os parâmetros por disciplina –, comenta-se sobre computadores como materiais didáticos:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. (...) Além disso, é importante considerar que *o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado*, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (...) *A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta*. (BRASIL, 1997a, p. 67 – itálicos nossos)

Nessa introdução aos PCN, portanto, o computador é significado como um “a mais” a complementar o livro didático, como uma fonte de informação diversa. Uma posição secundária em relação à principal “fonte” de saber: e aqui computadores se colocam ao lado de jornais, revistas,

folhetos, propagandas, calculadoras, filmes. Nota-se que o computador e a calculadora são significados em paralelo ao que mais recentemente vai ser tratado como gênero textual (jornalístico, publicitário, propagandístico etc.). Uma equivocidade: essas máquinas que produzem textos e resultados de cálculos são ladeadas aos próprios gêneros de textos, como se fossem tão somente suportes.

Já em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada ao ensino fundamental inclui o digital como um *mundo* e como uma *linguagem* que perfazem as competências gerais que devem ser adquiridas pelos alunos. Essa linguagem comparece em duas das dez competências totais do documento. Vejamos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre *o mundo físico, social, cultural e digital* para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (...)

Utilizar diferentes *linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –*, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017; destaques nossos)

Nota-se um deslocamento significativo entre a forma como as tecnologias digitais eram significadas no documento do MEC em 1997 e no documento do mesmo ministério em 2017. Em vez de ser um material a mais, um complemento, uma fonte outra, o digital compõe a própria noção de realidade e de linguagem. Essa forma de significar oficialmente o digital é corroborada na seção da BNCC referente às competências esperadas no ensino de língua portuguesa:

Mobilizar *práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais* para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017; destaques nossos)

Na BNCC, ao que temos lido, o digital entrou com tudo, e é significado como uma cultura e diversas linguagens, mídias e ferramentas. Entretanto, apesar de o digital ser tratado em termos de indispensabilidade pelos documentos oficiais que regem a atividade de ensino-aprendizagem, em termos de competência a ser adquirida, pode-se dizer que talvez ainda seja dominante um caráter de complementariedade no modo como as tecnologias digitais figuram no ensino fundamental. Isso porque o digital, hoje, ultrapassa o computador, e está em diversos aparelhos, domésticos ou portáteis: TVs,

geladeiras, iluminação pública e privada, caixas de som, aparelhos de celular. Esses últimos já superam, e bastante, de acordo com pesquisas veiculadas em diversos meios de comunicação (ESTADÃO, 2019; entre outros), o número de computadores pessoais: em 2019, contavam-se 230 milhões de *smartphones* no Brasil, contra 180 milhões de computadores, *notebooks* e *tablets*.

O telefone celular, a despeito de ser a tecnologia da informação e da comunicação dominante entre os brasileiros, é eventualmente instrumentalizado no ensino, e não tratado numa ordem de sentido própria, desfrutando de suas potencialidades, ainda que tenha havido, nos últimos anos, uma série de estudos, sobretudo no campo do ensino de língua estrangeira, explorando como esses aparelhos contribuem positivamente para o aprendizado.

Falando do lugar da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2009 [1975]), podemos dizer que o que propusemos à Prefeitura de Niterói em termos do uso das tecnologias da informação e da comunicação é um modo de nos deslocar da maneira dominante como elas vêm sendo significadas tanto nos documentos oficiais quanto nos espaços escolares. Não se trata de responsabilizar nem documentos oficiais nem instituições escolares, mas de inscrevê-los numa estrutura discursiva que põe o livro didático como central no processo de ensino-aprendizagem, o que acaba por significar as demais tecnologias justamente por meio do livro didático, não por si mesmas.

Nesse sentido, o produto que estamos desenvolvendo – um aplicativo de celular que dá a ver diferentes camadas de sentido e de memória – atende às demandas legais (assim como qualquer material utilizado em sala de aula na Educação Básica, o que nos coloca diante do impasse de que, ao buscarmos a transformação, necessariamente nos enquadraremos nas instituições de reprodução das relações de produção e das forças produtivas), porém, numa visada discursiva, subverte o lugar das tecnologias da informação e da comunicação no ensino, colocando-as em primeiro plano no processo de ensino-aprendizagem e também na formação de cidadania do sujeito na cidade. Mas não de modo inocente. Sabemos que o que se apresenta nos telefones celulares reconfigura as relações de vida, de modo que “Nossa obsessão não é mais com as coisas, mas com informações e dados. Agora produzimos e consumimos mais informações do que coisas” (HAN, 2022, p. 14). Diante desse cenário, mas não necessariamente preocupados com ele – a transformação não nos parece em absoluto nociva –, estamos propondo que a tecnologia da realidade aumentada nos proporcione não informações a mais, mas uma recoisificação das telas ao inserirmos elementos na paisagem e tentarmos jogar pedras sobre o lago.

Realidades

Vinculamo-nos ao desejo de fomentarmos as possibilidades dos telefones celulares com uma finalidade de formação cidadã, em confluência com valores como extinção da desigualdade social, responsabilidade ambiental, urbanismo, respeito à diferença e à alteridade: todos atributos de gestos de interpretação da realidade que não passem pelos sentidos mais evidentes conferidos a ela, mas por outras formas de significar. Objetiva-se, com isso, pôr em dúvida o caráter de obviedade do dia a dia da cidade e da própria realidade em que se vive. Tomamos assim o sentido numa não fixidez, embora aparente estabilidade que engendra o próprio efeito do que experienciamos como *realidade*:

Do ponto de vista discursivo, as palavras não têm um sentido fixo ou literal (...). Para a Análise do Discurso, o que se chama de realidade é resultado de processos históricos que, silenciando as diferenças e as disputas, produzem hegemonias de sentidos e ilusões de evidências. (MARIANI, 2016, p. 44)

Assim, ao se caminhar pela cidade, as possibilidades de sentido são muitas, os modos de significar instituições, residências, espaços abertos e fechados, são os mais diversos. Entretanto, os sentidos são tamponados, e acaba que, sobretudo em idade escolar, os sujeitos vejam interdidas outras formas de interpretar: o shopping é legal, mas o museu é chato. Ou o museu é apenas um lugar a ser fotografado. Bibliotecas são tediosas. Uma casa é apenas uma casa. O nome de uma rua é apenas o nome de uma rua. Uma ponte sempre esteve e sempre estará ali. E mais: pelo que temos observado em conversas e aplicações de questionários a estudantes, há lugares da cidade interpretados como interdidos, como se houvesse uma divisão social da circulação nos espaços comuns, nos espaços públicos, nas instituições em que há livre e gratuita entrada. E não apenas como se houvesse: o efeito é de que há. Há sujeitos que não ingressam em determinados espaços, e essa produção de sentido se dá desde a infância. A AD, como lugar teórico de questionamento dessas obviedades, pode nos levar a questionamentos e apontar para outros sentidos sem uma necessária avaliação sobre juízos de valor corretos ou incorretos. Segundo Orlandi, a cidade é:

(...) um espaço real de significação sujeito a transformação que, pela imposição do urbano, é abafado, silenciado. A materialidade simbólica da cidade é contida pela urbanização. Há, assim, uma redução significativa da cidade e do social ao urbanizado. A imagem que o sujeito-cidadino tem da cidade é atravessada pela discursividade urbanista que não deixa trabalharem muitos dos sentidos que materializam simbolicamente a cidade. (...) Estreita-se o sentido da cidadania. (ORLANDI, 1998, p. 4)

Nesse olhar homogeneizante para a cidade, os prédios que ruem não possuem história além de sua própria decrepitude. Um novo condomínio é sinônimo de modernização. As janelas espelhadas de um edifício comercial (não) contrastam com outra construção cuja arquitetura, fosse de outro modo, seria patrimônio. Mas a AD nos fornece uma caixa de ferramentas para mostrar que o sentido, inclusive o da cidade, pode ser outro.

Um sujeito passando pelo ensino fundamental está sujeito ao modo como a cidade o chama, ao modo como o espaço urbano o interpela. E faz parte do espaço urbano, hoje, o uso de tecnologias digitais. Fotografias, postagens, memes, figurinhas, textualidades de diferentes ordens são feitas em diferentes lugares com o uso de celulares. Caminha-se pelas ruas olhando para esses textos, que já compõem o espaço urbano porque estão entre a paisagem e o sujeito. E o espaço urbano faz parte do aprendizado escolar. Mas tem sido um desafio fazer esses três – espaço urbano, telefone celular e aprendizado escolar – funcionarem de modo a contribuir para uma formação cidadã não restrita. Nesse sentido, é sempre bom lembrar Santos, ao diferenciar paisagem de espaço: “Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima” (SANTOS, 2020 [1996], p. 103). Podemos nos questionar se o que aparece nas telas dos celulares, quando no modo câmera, é espaço ou paisagem, retomando Han (2022), para quem as informações dos códigos binários correspondem a não coisas. Não vidas. Parece-nos que os celulares, no modo câmera, mortificam as coisas, mortificam os espaços, já que se colocam como um objeto intermediário entre os corpos e o próprio espaço pulsante, tornando-o paisagem. Como essa questão comparece para sujeito-estudantes? Pensemos em como trazer vida a essa realidade, recompondo o espaço.

Se o estudante de ensino fundamental (sobretudo o dos anos finais) já passa o tempo fora da escola com o celular na mão, por que não procurar proporcionar a ele um modo de ressignificar o urbano? A tecnologia da realidade aumentada tem sido encontrada em uma diversidade de aplicativos em celular, em grande parte jogos, que ganharam grande fama a partir do lançamento do game Pokémon Go em 2016. De lá para cá, muitos foram os desenvolvimentos na área de computação relacionados a essa tecnologia. Vale dizer que o que chamamos de realidade aumentada “enriquece o ambiente físico com objetos sintetizados computacionalmente, permitindo a coexistência de objetos reais e virtuais” (HOUNSELL, KIRNER, TORI, 2018, p. 38). Ou seja: a realidade aumentada permite uma mescla entre (1) aquilo que é visto pela tela de diversos dispositivos – entre eles, o telefone celular – como simulação do que é visto pelo olho humano e (2) aquilo que é inserido por meio de ferramentas eletrônicas para interferir nessa

simulação, seja um botão, um personagem, um texto, uma alteração na paisagem. Nas palavras dos mesmos autores:

Diferentemente da RV [realidade virtual], que transporta o usuário para um outro ambiente virtual fazendo-o abstrair completamente o ambiente físico e local, a RA [realidade aumentada] mantém referências para o entorno real, transportando elementos virtuais para o espaço do usuário. O objetivo é que o usuário possa interagir com o mundo e os elementos virtuais, de maneira mais natural e intuitiva sem necessidade de treinamento ou adaptação. (HOUNSELL, KIRNER, TORI, 2018, p. 38)

Há um entrelaçamento, no projeto de pesquisa aplicado que ora discutimos, entre (1) o modo como a Análise do Discurso compreende a produção de sentido e advoga por uma desnaturalização da aparente estabilidade da “realidade” e (2) os recursos tecnológicos proporcionados por uma realidade aumentada. É nesse encontro que podemos dizer que jaz a maior relevância do projeto. Os referidos recursos tecnológicos, se nutridos de dados coletados e tratados por pesquisadores atentos aos princípios da AD, podem ser mobilizados como forma de dar um maior leque interpretativo a estudantes em formação sobre a cidade por onde circulam, o que incide diretamente sobre o modo como aprendem as disciplinas no colégio. Se bem-sucedido, será também um modo de vivificar a paisagem dos celulares, animando-as e reconferindo-lhes as propriedades de espaços.

Se a “realidade” aparece de modo natural(izado) nas telas de celulares, se o espaço urbano é predominantemente inequívoco para quem passa por ele, “aumentar” essa realidade abre uma possibilidade para quebrar espelhos – afinal, a tela do celular tem sido cada vez mais dispositivo de si mesmo, sobretudo desde a entrada das “selfies” na moda, bem como da multiplicação de câmeras nos aparelhos –, evocando outras realidades para os estudantes, inclusive relacionadas àquilo que eles precisam saber em suas formações iniciais e também direcionadas à constituição de cidadãos críticos.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 de mar. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos PCN. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

DAHER, D; ROCHA, D. **Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?** D.E.L.T.A., 31-1, p. 105-141, 2015.

ESTADÃO Conteúdo. **Brasil tem 230 milhões de smartphones em uso:** Entre smartphones, computadores, notebooks e tablets, país tem dois dispositivos por habitante. 26 de abril de 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/3Ie0ZrI>>. Acesso em: 2 de mar. 2020.

HAN, B. **Não-coisas:** reviravoltas no mundo da vida. Trad.: Rafael Rodrigues Garcia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HOUNSELL, M.; KIRNER, C.; TORI, R. Realidade aumentada. In: HOUNSELL, M.; TORI, R. (orgs.). **Introdução a realidade virtual e aumentada.** Porto Alegre: SBC, 2018.

MARIANI, B. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos?. In: **Matraga**, v. 23, n. 38, jun. 2016. ISSN 2446-6905.

ORLANDI, E. A desorganização cotidiana. In: **Escritos**, n. 1. Campinas, p. 3-10, 1998.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. Ed. Trad.: Eni Orlandi et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: EDUSP, 2014.

_____. **A natureza do espaço.** São Paulo: Edusp, 2020 [1996].

PERFIL DOS COLABORADORES

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki é Professora Associada de Linguística do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do projeto “Estudos sobre bilinguismo: elaboração de materiais para o ensino de português para alunos surdos”, com financiamento de Auxílio à Pesquisa (APQ 1) da FAPERJ, em 2014, e no âmbito do Programa de Apoio Técnico Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão – PROATEC (UERJ), desde 2015. Também é bolsista do Programa Prociência (UERJ/FAPERJ), desde 2020. Integra os seguintes grupos de pesquisa: “Grupo Arquivos de Língua - GAL” (UFF) e “GrupA - Grupa de Práticas em Análises de Discurso” (UFBA). Desenvolve pesquisas na área de Análise de Discurso materialista e História das Ideias Linguísticas com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de línguas; processo de gramatização de línguas; ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; discurso de divulgação científica.

Adrieli da Silva Müller é graduanda do Curso de Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS. Integra o subprojeto de pesquisa “Imprensa e Estado: efeitos da história e da memória na língua do/no Brasil.

Camila Stasiak é graduanda do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS. Integra o subprojeto de pesquisa “Imprensa e Estado: efeitos da história e da memória na língua do/no Brasil.

Caroline Mallmann Schneiders é Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, pela Universidade de Santa Maria (UFSM). Professora adjunta de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Licenciatura Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo/RS.

Claudia Pfeiffer é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/Unicamp) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (IEL/Unicamp). Analista de Discurso, atua nas áreas Saber Urbano e Linguagem e História das Ideias Linguísticas, em temáticas como políticas de ensino, políticas de saúde e mudanças climáticas.

Ernani Terra é doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP, com pós-doutorado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professor aposentado, lecionou as disciplinas: língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa, práticas de leitura e escrita e metodologia do trabalho científico.

É membro do Grupo de Estudos Semióticos da USP (GES-USP) e autor de mais de 30 livros.

Felipe Barbosa Dezerto tem doutorado em Letras, pela Universidade Federal Fluminense, mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Graduação em Letras (português-francês) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Atualmente é professor do Departamento de francês do Colégio Pedro II e membro do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB-CPII). Concentra suas pesquisas em torno do Colégio Pedro II e na área de história e disciplinarização do ensino do francês no Brasil.

Fernanda Correa Silveira Galli é Docente dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPE) e em Estudos Linguísticos (PPGEL/IBILCE/UNESP), e do Departamento de Letras (DL/UFPE). Editora da área de linguística da Revista Investigações (PPGL/UFPE). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV/UFPE).

João Victor Silva Carvalho é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPE), onde é bolsista CAPES. Graduado em Letras/Português (DL/UFPE), sendo bolsista CNPq (IC) de 2019 a 2021. Membro do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV/UFPE).

Joyce Palha Colaça é Doutora em Estudos de Linguagem, mestra em Letras e graduada em Letras Português/ Espanhol pela UFF. Integra os grupos de pesquisa DInterLin e Transversal/UFS. É professora de Espanhol na UFS, onde coordena os cursos de Graduação em Letras Espanhol, o núcleo de Espanhol do PIBID, do PROLICE e do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira. Pesquisa na área de Análise de Discurso, HIL, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução.

Lívia Letícia Belmiro Buscácio é professora e pesquisadora, atua na educação básica pública no Rio de Janeiro desde 2005, lecionando as disciplinas de Língua portuguesa e Literatura. Em 2007, ingressou no Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde trabalha na Educação básica e na Pós-graduação *lato e stricto sensu*, no Mestrado Profissional em Educação Bilíngue. É doutora em Estudos da Linguagem pela UFF (2014), com Pós-doutorado em Letras, especialidade Linguística, pela UERJ (2021). Mãe, desde 2015.

Luciana Iost Vinhas é Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora efetiva do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFRGS. É docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e da UFPel. É líder do grupo de pesquisa Ordinário do Sentido e Resistência (OuSaR/CNPq).

Mariza Vieira da Silva é doutora em Linguística: Análise de Discurso pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, em Lyon, França; professora aposentada na Universidade Católica de Brasília; pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas. Seus objetos de estudo concentram-se em alfabetização, escolarização do português, políticas públicas de línguas.

Matheus Oliveira Souza é graduando do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Desde 2019, é membro do grupo de pesquisa Discurso e Tensões Raciais (DTeR), tendo desenvolvido diferentes planos de trabalho na modalidade da Iniciação Científica. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre manuais de linguagem antirracista e tem bolsa de IC do CNPq.

Michel Marques de Faria é doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Linguística pela mesma instituição. Graduado em Letras - Português/Italiano pela Universidade Federal Fluminense. Integra o grupo de pesquisa CoLHIBri (O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas) e o Grupo Arquivos de Língua (GAL). Dedicar-se ao ensino de língua portuguesa na educação popular. Possui como áreas de interesse a Análise de Discurso materialista e a História das Ideias Linguísticas.

Phellipe Marcel da Silva Esteves é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense, jornalista (UFRJ), mestre em Letras (Língua Portuguesa – Uerj) e doutor em Estudos de Linguagem (UFF, com estágio de doutorado-sanduíche na Université Paris 13). Egresso do extinto programa de residência em pesquisa da Biblioteca Nacional. Pesquisador do Laboratório Arquivos do Sujeito, onde vice-coordena o Grupo Arquivos de Língua.

Rogério Modesto é Professor Adjunto de Linguística e Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É mestre e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduado em Letras Vernáculas pela Universidade

Federal da Bahia (UFBA). É o líder do grupo de pesquisa Discurso e Tensões Raciais (DTeR).

Thaís de Araujo Costa é procientista e professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e realizou pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na UFF e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordena o Arquivos de Saberes Linguísticos (SaberLing/UERJ/Faperj) e é uma das coordenadoras do Laboratório de Estudos em Gramática & Discurso (LabGraDis/UERJ/Faperj).

Vanise Medeiros é professora associada da UFF, com pós-doutorado pela Sorbonne Nouvelle Paris III. Bolsista do CNPq e Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Coordenadora do Grupo Arquivos de Língua (GAL) em parceria com Phellipe Marcel e uma das coordenadoras do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) da UFF. Tem experiência na área de Letras, atuando em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas.

Viviane dos Ramos Soares é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Possui mestrado em Linguística (2009) e bacharelado e licenciatura em Letras (2006) pela mesma instituição. É professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). É pesquisadora do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som (LABEDIS), vinculado à UFRJ.



ARQUIVOS DE
SABERES
LINGUÍSTICOS



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Considerando que a sala de aula se configura como espaço de tensão e de contradição, este livro busca contemplar as relações estabelecidas, nesse espaço, entre sujeitos, saberes e língua(s), tomando-os em sua historicidade. A proposta é, pois, pensar a educação linguística à luz de uma tomada de posição discursivo-materialista tendo em vista a relação indissociável entre língua/texto/discurso e, para tanto, a constituição de arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos.

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-0795-0

