



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade

Sinop, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 1032-1057, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM SISTEMAS DE ENSINO DO GRUPO POSITIVO VOLTADOS ÀS REDES PÚBLICA E PARTICULAR

DISCOURSES ON THE PORTUGUESE LANGUAGE IN POSITIVE GROUP EDUCATION SYSTEMS BY PRIVATE AND PUBLIC SCHOOLS

Sonia Renata Rodrigues

RESUMO

Este artigo teve por objeto os modos de significar a língua portuguesa postos em circulação em apostilas de sistemas de ensino criados pelo Grupo Positivo para alunos do fundamental II (Sistema de Ensino Positivo, adotado em escola particular, e Sistema de Ensino Aprende Brasil, adotado em escola pública), produzidas entre os anos de 2008 e 2012, após a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A leitura do *corpus* foi orientada por noções clássicas da análise de discurso francesa: enunciado, formulação e discurso revisitadas nas obras de Michel Foucault, Jean-Jacques Courtine e Michel Pêcheux.

Palavras-chave: Apostilas. Discurso. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study, aimed at signifying the Portuguese language put into circulation in course booklets created by the Positivo Group for Elementary II students (Positivo School System, adopted in a private school, and Aprende Brasil School System, adopted in public school), produced between 2008 and 2012, after the implementation of the NCPs. The reading of the corpus was guided by classical notions of French discourse analysis: utterance, formulation and discourse revisited in the works of Michel Foucault, Jean-Jacques Courtine and Michel Pêcheux.

Keywords: Course booklets. Discourse. Portuguese language.

Correspondência:

Sonia Renata Rodrigues. Doutoranda em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da educação básica na rede estadual de educação do estado de Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail:

soniarenata_rodrigues@hotmail.com

Recebido em: 24 de julho de 2019.

Aprovado em: 14 de outubro de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3605/2633>

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua materna hoje é um terreno fecundo para o estudo dos efeitos da polêmica entre o discurso gramatical (DG) e o discurso da ciência linguística (DL)¹, uma vez que, desde a década de 1990, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), têm buscado um alinhamento com o discurso da linguística, no sentido de ensinar a norma-padrão como uma das normas e não como a única norma do português. Se o respeito a toda sorte de diversidade é postulado como um tema transversal pelos PCNs, a escola não pode virar as costas para a diversidade linguística, reiterando a usual prática purista. O engajamento com o discurso da linguística também se faz presente, em sintonia com os PCNs, nos critérios de avaliação de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC) a alunos do Ensino Básico da rede pública.

Por ser, ainda, o principal material didático usado pelos professores das escolas particulares e, agora rondando a rede pública, esses materiais estão direta ou indiretamente vinculados à formação linguística dos alunos, daí a relevância em deslindar os modos como significam a língua e a linguagem: pelo viés purista,

¹ Embora os termos 'gramática' e 'gramatical' também façam parte do léxico da linguística *stricto sensu*, neste estudo, sempre que nos referirmos a *discurso gramatical*, é à tradição normativa/prescritiva que nos referimos. Por discurso linguístico, entendemos aquele que significa a língua como sendo heterogênea, dinâmica, e cujas normas são representativas dos usos reais da língua e apreendidas mediante procedimentos descritivos.

cultivando o preconceito linguístico ou pelo viés pluralista, cultivando o respeito à diversidade?

O *corpus* perquirido neste estudo compõe-se de formulações recortadas do Manual do Professor de apostilas da disciplina língua portuguesa destinadas ao ensino fundamental II, relativas a dois sistemas de ensino do Grupo Positivo: Sistema de Ensino Positivo (voltado para escolas conveniadas da rede privada) e Sistema de Ensino Aprende Brasil (voltado para escolas conveniadas da rede pública municipal), produzidas entre os anos de 2008 e 2012, após a implantação dos PCNs (1998) pelo MEC em nível nacional. As redes de formulações extraídas dessas apostilas mostram como os sujeitos enunciadore se posicionam diante de temas propostos como norteadores de seus materiais didáticos, tais como, a concepção de língua e linguagem subsumidas, bem como as propostas de trabalho com a variação linguística e os objetivos do ensino de língua portuguesa. Os manuais do professor nas apostilas didáticas apresentam um discurso exclusivamente voltado aos docentes, portanto, o que lá é apresentado como propostas de trabalho com a língua não condiz necessariamente com o que é trazido de fato no material voltado aos alunos, ou seja, os manuais são apenas parte de um discurso muito maior, contemplado em nossa tese de doutorado, porém aqui disposto como uma amostragem.

Como aparato teórico-metodológico, revisitaremos as noções de enunciado, formulação e discurso a partir de leituras realizadas em Foucault ([1969] 2015), Courtine ([1981] 2014) e Pêcheux ([1975] 2014)), autores considerados basilares no escopo da Análise de Discurso francesa clássica.

2 AS NOÇÕES DE ENUNCIADO, FORMULAÇÃO E DISCURSO

Neste estudo, a conceituação do enunciado e da formulação tem por referência a obra **A arqueologia do saber** de Michel Foucault ([1969] 2015) e leituras dela feitas por analistas de discurso, a exemplo de Jean-Jacques Courtine ([1981] 2014). Nela é apresentada uma característica importante do enunciado – a *repetibilidade* – em contraste com a principal característica da formulação – a *variabilidade*. Ser uma unidade repetível no interior de um discurso possibilita que ele seja reproduzido, garantindo a produtividade da formação discursiva (FD).

Contudo, para ser reproduzido, o enunciado passa pelo processo de enunciação, descrito por Foucault (2015) como *singular*, uma vez que jamais se repete.

Conforme Foucault, ninguém pode descrever o discurso e suas manifestações numa dada formação social prescindindo de sua unidade elementar: o enunciado. Foucault (2015, p. 131) define o discurso como “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. Assim, compreender o que é o enunciado que, segundo o autor, não pode ser confundido com uma proposição, frase ou ato de fala, é fundamental. É, pois, em oposição à unidade da lógica, da gramática e da pragmática que Foucault define o enunciado e, por conseguinte, o discurso.

Segundo Foucault (2015), o enunciado não equivale a uma proposição; O enunciado não equivale a uma frase; O enunciado não equivale a um ato de fala. O que é, então, o enunciado? Para definir o enunciado, não é suficiente opô-lo à tripla distinção feita anteriormente, também não é suficiente dizer que ele é uma unidade do discurso. É preciso observá-lo a partir de sua *função enunciativa*, por meio de que pode ser estudado na relação que entretém com outros elementos. Um enunciado, tomado na perspectiva da função enunciativa, liga-se a um *referente*, a um *sujeito*, a um *domínio associado* ou *espaço colateral* e a uma *existência material*, jamais se dissociando de um desses elementos. (FOUCAULT, 2015).

Foucault (2015) mostra também a relação necessária do enunciado com o *sujeito*. E, segundo o filósofo, o *sujeito do enunciado* não deve ser confundido com o *autor da formulação*. Na prática discursiva, enunciados originam formulações: o *enunciado* tem *sujeito*, ao passo que a *formulação* tem *autor*; o enunciado se repete, ao passo que a formulação é, a cada vez, única. Foucault (2015, p. 115) define o sujeito do enunciado como sendo “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”. Disso decorre a interpretação do sujeito que diz o enunciado como alguém que ocupa uma função vazia, como alguém que ocupa uma dada *posição de sujeito*. Ocupando uma função vazia, o autor da formulação, que pode ser qualquer um, assume a posição de sujeito que lhe é atribuída pelo enunciado, mais precisamente, que lhe é atribuída pela formação discursiva (FD) produtora desse enunciado e não de outro. Em cada FD, a função vazia é ocupada por um sujeito universal, um sujeito do saber, com o qual o

enunciador se identifica na formulação. A *posição de sujeito* é, pois, ocupada por um enunciador que se confunde com o sujeito universal da FD.

Segundo Foucault (2015), a materialidade constitutiva do enunciado não se confunde com os meios propiciados pelos sistemas semióticos, sejam eles sonoros, visuais, alfabéticos, impressos, digitais etc. Obviamente o enunciado pode se concretizar através de todos esses meios, incorporando-se a uma multiplicidade de formas: frases, proposições, símbolos, etc., mas não é isso que lhe confere uma identidade material e sim o fato de que o enunciado pode ser *repetido*.

A cada vez que um enunciador é interpelado por um discurso, ele o faz através de uma nova enunciação. Se, por um lado, o enunciado é repetível, por outro, as enunciações que o repetem são sempre singulares. Segundo Foucault (2015, p. 128), “Enquanto uma enunciação pode ser *recomeçada* ou *reevocada*, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser *reatualizada*, o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas”. (Grifos do autor). As formulações, assim como seus autores, podem variar, mas “se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que [...] constituem o mesmo enunciado” (FOUCAULT, 2015, p. 126 e 127). O filósofo também afirma que “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2015, p. 116).

Assim, a despeito das diferentes formulações e enunciações, a identidade do enunciado se mantém se as condições de sua utilização também se mantêm. Mesmo que as palavras, a sintaxe e até a língua variem nas formulações, pode-se identificar um mesmo enunciado se houver equivalência de sentido entre elas. Quando essa equivalência cessa, tem-se de reconhecer o limiar de constituição de um novo enunciado e, por consequência, de uma nova FD.

Em estreita sintonia com Foucault (2015), Courtine (2014) define o enunciado e descreve sua inscrição em uma rede de formulações tanto na horizontalidade intradiscursiva quanto na verticalidade interdiscursiva. Em Courtine, pode-se observar o funcionamento das noções teórico-metodológicas de enunciado e formulação na análise de uma polêmica, instalada no cenário político francês entre os anos 1936 e 1976, tendo, de um lado, sujeitos interpelados pelo discurso

comunista e, de outro, sujeitos interpelados pelo discurso cristão². Para o autor, enunciado e formulação estão indissociavelmente ligados a interdiscurso/intradiscurso e a FD.

Se, em Foucault, a formulação é uma noção pouco enfatizada, em Courtine (2014, p. 100), ela se torna um elemento relevante à própria definição do enunciado. Diferentes formulações podem entreter uma relação parafrástica com um mesmo enunciado, ou seja, é sempre possível a um dado enunciado “inscrever-se em uma rede de formulações” (COURTINE, 2014, p. 92). Destarte, a formulação (e) “é uma sequência linguística (inferior, igual ou superior a uma frase) que é uma reformulação possível de (E) no seio de (R[e]) e que vem marcar a presença de (E) no intradiscurso de uma sequência discursiva dominada por uma FD, na qual (E) é um elemento do saber” (COURTINE, 2014, p. 101).

No escopo da análise de discurso, poder-se-ia dizer que o enunciado é portador dos sentidos universais da FD. Courtine, como Pêcheux ([1975] 2014), postula que uma FD é sempre habitada pelo interdiscurso, concebido como um complexo desigual e contraditório de FDs e FIs. Isso faz de uma FD um domínio de saber/sentido que tanto define “o que pode e deve ser dito” quanto “o que não pode e não deve ser dito”, que tanto inclui os enunciados possíveis de serem ditos quanto os impossíveis, considerado o seu sistema de formação. O domínio de saber pode delimitar o interior de uma FD em relação a seu exterior, mas essa delimitação é sempre móvel e precária em razão das relações interdiscursivas e dos embates ideológicos que levam uma dada formação social à transformação. Assim, por abrigar o interdiscurso, toda FD está sujeita a um processo de reconfiguração constante de suas bordas. Nesse sentido, afirma Courtine (2014, p. 100) que “O interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/transformação dos elementos de saber dessa FD, pode ser apreendido como o que regula o deslocamento de suas fronteiras”.

Como já dito anteriormente, o enunciado é “uma forma ou esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações” (COURTINE, 2014, p. 100). É a repetição do enunciado por meio de novas formulações que mantém uma

² O *corpus* analisado por Courtine é constituído por um conjunto de discursos do Partido Comunista direcionado aos cristãos franceses entre os anos de 1936 e 1976, como parte da “política da mão estendida”.

FD viva. A cada vez que alguém enuncia interpelado por uma dada FD, assumindo uma dada posição ideológica, contribui para a produtividade do domínio de saber que define essa FD. Em meio às formulações, que sempre podem variar, inscreve-se o enunciado que é sempre o mesmo.

Por “rede de formulações”, o autor quer significar que, ao ser repetido inúmeras vezes, o enunciado nunca se repete de forma idêntica a si mesmo. A cada vez que é retomado, o enunciado pode vir em nova roupagem. As redes de formulações, produzidas ao abrigo de uma mesma FD, atravessada pelo interdiscurso, tanto podem tender para a reprodução do enunciado, dependendo do jogo de forças entre as ideologias, quanto para a sua refutação e transformação. O interdiscurso é o que agita a FD enquanto domínio de saber e impede a sua estagnação.

Courtine (2014, p. 100) relaciona enunciado (E) a interdiscurso e verticalidade e formulação (e) a intradiscurso e horizontalidade. O enunciado constitui uma unidade ‘indefinidamente repetível’ por meio de formulações que constituem uma rede estratificada, verticalizada ou interdiscursiva. É percorrendo as redes de formulações que o analista de discurso chega ao enunciado e ao domínio de saber próprio a uma FD, uma vez que o enunciado sempre vai se linearizar na superfície do texto como uma formulação. No nível interdiscursivo, a rede de formulações possíveis de (E) funciona parafrasticamente, garantindo a estabilização dos saberes.

Enquanto um enunciado está intimamente ligado a sua FD de origem e esta, por sua vez ligada ao interdiscurso, a formulação está estreitamente ligada ao intradiscurso e à sua horizontalização como sequência discursiva. Nesse nível, há uma “sequencialização dos elementos do saber, em que o desnivelamento interdiscursivo dos enunciados está linearizado, colocado em uma superfície única de formulações articuladas” (COURTINE, 2014, p. 101). Se, no interdiscurso, as formulações entretêm uma relação paradigmática com o enunciado, no intradiscurso ocorre uma sintagmatização do enunciado pela formulação, acompanhando o processo de apropriação e ocupação do lugar do SU por um sujeito enunciator que enuncia numa situação dada. É em relação ao intradiscurso, como sequência discursiva, que se pode falar em “coerência textual” e analisar a “correferência, tematização e progressão temática, inferências proposicionais e conexões interfrásicas” (COURTINE, 2014, p. 102).

Afirma ainda Courtine (2014, p. 91) que “a oposição enunciado/enunciação permite pensar o discurso na unidade e na diversidade, na coerência e na dispersão, na repetição e na variação”. Courtine vê, pois, a distinção entre enunciado e formulação, o primeiro governando a segunda, como fundamental na compreensão da formação discursiva, do discurso e do sujeito.

A noção de discurso encontra-se inextricavelmente ligada àquelas de enunciado e formulação. Na visão de Foucault (2015), um discurso não segue sempre idêntico a si mesmo ao longo de sua vigência histórica. Ele passa por períodos de descontinuidades, cortes, transformações, deslocamentos, acontecimentos, pois é produzido na história e, como tal, sofre interferências advindas do devir temporal. Segundo Foucault ([1970]1996, p. 52 e 53), “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”.

O discurso não é intemporal, pelo contrário, ele tem um início ainda que não se possa apresentar com exatidão a data. Foucault considera que ele é um fragmento de história, cujo surgimento é dificilmente demarcável por uma data/local específico. Os historiadores podem registrar um fato, um acontecimento etc. vinculados a um discurso, mas não a data ou o local precisos em que um discurso surgiu.

Já nos dizeres de Pêcheux (2015), o discurso, ao mesmo tempo em que se liga a redes de memória e a trajetos sociais delimitáveis, pode ser suscetível a mudanças e transformações.

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos [...] ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]. (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

Segundo Pêcheux (2015), a estabilidade de um discurso é apenas relativa. Ele é necessariamente passível de mudanças, deslocamentos, desestruturação, reestruturação ou mesmo supressão completa do Outro, já que a luta pela imposição de sentidos é uma constante. Assim, para Pêcheux, o discurso é um *processo* material indissociável da prática, uma instância em que a língua, o sujeito e a

ideologia se encontram e formam um processo contraditório, heterogêneo e ao mesmo tempo esboçam uma identidade. Trata-se de um processo estável e ao mesmo tempo instável, pois o sentido de um enunciado – o componente primordial da FD – pode (sempre) ser outro.

3 FORMULAÇÕES SOBRE LINGUAGEM, LÍNGUA, VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este estudo se concentra no modo como a língua portuguesa é significada nas apostilas dos Sistemas de Ensino Positivo voltado à rede particular de ensino (SEP-RPA) e Aprende Brasil voltado à rede pública (SAB-RPU), destinadas ao ensino de língua portuguesa no nível fundamental II. Os dois sistemas analisados neste trabalho são usados em escolas mato-grossenses.

As formulações a serem analisadas centram-se exclusivamente na parte inicial das apostilas em que são apresentadas, a saber, no manual do professor, na forma de um diálogo com os possíveis docentes a utilizar o material, as concepções e diretrizes que devem balizar o ensino de língua, além de outras orientações metodológicas que visam a explicar como a coleção foi organizada, quais gêneros textuais foram selecionados para estudo, quais os objetivos gerais de ensino, quais os conteúdos privilegiados, quais seções foram criadas e como devem ser trabalhadas no concernente à leitura, à análise linguística e gramatical e à produção textual oral e escrita dos gêneros e tipos textuais.

A fim de organizar o *corpus*, recortamos e analisamos formulações envolvendo os temas linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa. Os textos de abertura dos materiais destinados ao professor se mostraram fecundos em enunciados e redes de formulações que mostram posições discursivas latentes e patentes sobre esses temas.

O procedimento utilizado na seleção das formulações consistiu em, primeiramente, fazermos uma pergunta norteadora, tal como, “Como a linguagem é significada no material destinado à rede particular?”, repetida em relação ao material da rede pública. Lemos atentamente as apostilas e delas extraímos formulações que poderiam responder a pergunta. O conjunto total de formulações recortadas resultou em um *corpus* que foi organizado na forma de um quadro composto de três colunas.

A primeira coluna traz as seguintes perguntas: Como a linguagem é significada? Como a língua é significada? Qual é a perspectiva de significado veiculada sobre variedade linguística? Que objetivos o SEP-RPA e o SAB-RPU propõem para ensino de português como língua materna? A segunda e a terceira coluna trazem o conjunto de formulações recolhidas dos materiais do 6º ao 9º ano da rede particular e pública de ensino, em convergência com tais inquirições. No momento da análise, percebemos como necessário acrescentar ao *corpus* formulações presentes nos PCNs (2008), uma vez que, nos momentos de interlocução direta com os professores, tais documentos oficiais são referidos.

Quadro 1: Formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa

	REDE PARTICULAR (6º ao 9º ano)	REDE PÚBLICA (6º ao 9º ano)
Como a linguagem é significada?	“A perspectiva que norteia a produção desta obra são as abordagens interacionista e discursiva de trabalho com a linguagem (BRONCKART, 1999; 2003). (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).	“A concepção de linguagem norteadora do Sistema de Ensino Aprende Brasil é interacionista, funcional, discursiva.” (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).
Como a língua é significada?	“Uma abordagem discursiva da linguagem relaciona-se às condições de produção que extrapolam a esfera da língua como sistema de signos”. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).	“A língua é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e em constituição, que se efetiva no momento da comunicação entre as pessoas nas situações de atuação social e por meio de discursos, materializados em textos orais e escritos”. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).
Qual é a perspectiva de significado veiculada sobre variedade linguística?	“Outro balizador da seleção textual foi o respeito à pluralidade linguística que configura nossas comunidades de fala, trazendo aos alunos produções que os façam perceber a língua em suas infinitas riquezas e a valorizar todas as suas manifestações. [...] este material didático propõe, nos três eixos em que se organiza, atividades que permitam a eles progressivamente: [...] -conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras	“Para garantir o uso apropriado de padrões da língua escrita e refletir sobre os fenômenos da linguagem, este material didático procura não fazer uma escolarização excessiva das situações de leitura e produção de textos com a supervalorização da gramática normativa. Procura, antes, para o ensino contextualizado da metalinguagem, construir projetos didáticos concretos que propiciam a utilização real da linguagem, permitindo um trabalho com a multiplicidade de linguagens que serão utilizadas na produção textual dos alunos. [...] O objeto de estudo da língua são as regularidades textuais e discursivas relativas ao português do Brasil na modalidade padrão, nos diferentes contextos sociais, considerando-se o

	variedades (BRASIL,1998)". (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 6-7, 6º ao 9º ano).	uso das variedades linguísticas". (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 1-3, 6º ao 9º ano).
O que é apresentado como objetivos do ensino de português como língua materna?	<p>"Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), este material didático apresenta os seguintes eixos norteadores para o ensino de língua: Leitura; Linguagem; Produção textual.</p> <p>- <u>Prática de leitura</u> [...] Para que isso ocorra, o encaminhamento das atividades de leitura privilegia: o contato com vários gêneros textuais; a apreciação de características desses gêneros; a aplicação das estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação);</p> <p>- <u>Prática de análise e reflexão sobre a língua</u>: Como recomendam os PCNs (1998), os conhecimentos linguísticos devem constituir um sistema de conhecimentos relevantes para as práticas da escuta, leitura e produção de textos.</p> <p>- <u>Prática de produção de textos orais e escritos</u> [...] Nesta coleção, o tratamento dado à produção de textos orais é o mesmo dado aos textos escritos, pois está sintonizada com o que preconizam os PCNs, ao afirmarem que [...] "cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc." [...] Todo o trabalho desenvolvido com os eixos de Leitura, Linguagem e Produção textual visa levar os alunos a ampliar o domínio ativo do discurso nas diferentes situações comunicativas, das instâncias mais informais até as instâncias públicas do uso da linguagem. (PCN, 1998, p. 25)". (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3-7, 6º ao 9º ano).</p>	<p>"As necessidades sociais deste século, aliadas às novas teorias, pressupõem um ensino de Língua Portuguesa centrado em práticas sociais efetivas, cuja organização tenha por base o eixo USO-REFLEXÃO-USO, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento legal que dispõe das orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa. Tal documento também ofereceu subsídios teóricos importantes para que este material didático estabelecesse as seguintes práticas norteadoras para o ensino de língua: prática de oralidade; prática de leitura; prática de análise e reflexão sobre a língua; prática de produção textual. [...]</p> <p>Os objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa são:</p> <ul style="list-style-type: none">- ler de forma autônoma os diferentes gêneros e tipos de textos que circulam socialmente;- compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto, reconhecendo as intencionalidades implícitas;- produzir textos escritos, coesos e coerentes, adequado às situações de interlocução;- revisar seu próprio texto;- usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora do mundo e da própria identidade. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de formulações retiradas das apostilas do SEP-RPA (2012) e do SAB-RPU (2008)

O quadro apresenta uma súmula dos princípios norteadores que ambos os sistemas de Ensino, Positivo e Aprende Brasil, 'asseguram' ser a base conceitual de trabalho com a linguagem/língua no decorrer de suas respectivas coleções. Ao percorrê-lo, o analista tem diante de si posicionamentos de sujeito (na maioria) bem delimitados e em sintonia com o Sujeito da FD linguística no que se refere aos

saberes sobre a concepção de língua e linguagem, variedade linguística e objetivos de ensino de língua materna. O diálogo principal das formulações apresentadas no quadro ocorre com os PCNs, citados diversas vezes. Conforme Maingueneau (2008), um campo discursivo abrange uma série de FDs que podem estar em relação tanto de harmonia, neutralidade ou disputa. Nesse caso trata-se de um diálogo harmônico, de acatamento e submissão dos enunciadores das respectivas apostilas às preconizações dos documentos, concertados com o DL. Essa submissão resultou em redes de formulações que reproduzem quase literalmente o discurso dos Parâmetros, que, por sua vez, incorporam saberes urdidos pela linguística enunciativa.

O *corpus* de formulações disposto no quadro será esmiuçado de modo sequencial, considerando a ordem das perguntas. Isso possibilitará uma leitura parte por parte e sempre com base em três grupos de formulações: **F1** (formulações recortadas dos PCNs, 2008); **F2** (formulações recortadas das apostilas da rede particular – SEP-RPA) e **F3** (formulações recortadas das apostilas da rede pública – SAB-RPU).

A pergunta inicial inquirir: Como a linguagem é significada?

F1. Linguagem aqui se entende, no fundamental, como *ação interindividual* orientada por uma finalidade específica, um *processo de interlocução* que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história [...] *Interagir pela linguagem* significa realizar uma *atividade discursiva*: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (PCN, BRASIL, 1998, p. 20-21. Grifo nosso).

F2. A perspectiva que norteia a produção desta obra são as *abordagens interacionista e discursiva de trabalho com a linguagem*. (SEP-RPA, 2012, p.3. Grifo nosso).

F3. A concepção de linguagem norteadora do Sistema de Ensino Aprende Brasil é *interacionista, funcional, discursiva*.” (SAB-RPU, 2008, p. 3. Grifo nosso).

F2 e F3 indiciam posições que soam em uníssono com os PCNs (1998, p. 20 e 21), cuja concepção de linguagem é basilaramente a interacionista. Ao aderir à concepção de linguagem como modo de interação social, o enunciado acima, pelo avesso, combate a interpretação dela como expressão do pensamento ou mesmo como instrumento de comunicação de que decorreu a compreensão saussureana de língua como *sistema abstrato*, língua regulada por normas abstraídas de suas

condições discursivas de realização, e reafirma a concepção de língua como *sistema-em-função*, língua como atuação social/discursiva, como atividade e interação verbal, vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas de uso.

As coleções didáticas da atualidade, vinculadas ao catálogo do PNLD, ou não, praticamente são unânimes na afirmação de que seguem a concepção de linguagem como interação social. Em termos discursivos, podemos considerar tal enunciado, contemporaneamente, como já cristalizado no campo das Letras e do ensino de línguas. É um saber, um já-dito, enraizado na memória discursiva. Dificilmente, no contexto atual da história das ideias linguísticas, alguém se posicionaria contrariamente à interpretação da linguagem como modo de interação social, em defesa das concepções de linguagem como mera expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Pode até afirmar que a linguagem, além de se patentear como um modo de interação social, se presta à expressão do pensamento e serve como meio de comunicação, mas nunca se restringir a uma das duas últimas possibilidades interpretativas ou mesmo às duas.

A concepção interacionista não surgiu a esmo, mas como um discurso de contraposição às interpretações anteriores. Na obra **Marxismo e filosofia da linguagem** ([1929] 2012), antes de apresentar sua proposta interacionista, Bakhtin procura destituir/negar as concepções anteriores para, logo após, apresentar sua visão sobre a natureza da língua(gem):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2012, p. 127. Grifos do autor).

As formulações do autor refutam as formulações precedentes, criando uma sequência discursiva que responde às anteriores. Daí a ideia de dialogia ao invés de monologia, num tipo de discurso que não se acomoda ao que veio antes, e sim, o discute, o polemiza.

Como já mostrado em Courtine (2014), um enunciado-rei pode ser entendido como uma forma geral que governa a repetição no seio de uma rede de formulações. O enunciado-rei proposto por Bakhtin, afirmando ser a língua “fenômeno social da interação verbal”, é transposto por teóricos como Bronckart

para o campo do ensino. F1, F2 e F3 repetem-no, porém em circunstâncias enunciativas distintas.

Os documentos oficializaram um debate que já existia nas universidades desde o final da década de 1970 quanto aos desdobramentos da concepção de linguagem como interação social no campo do ensino de línguas. Segundo Foucault (2015), saber a data precisa do surgimento de um discurso é uma tarefa árdua ou mesmo impossível, porém, muito provavelmente, sua chegada ao campo das Letras brasileiras tenha ocorrido no final da década de 1970, com o pacote, vindo da França, da linguística da enunciação, da qual fazia parte a teoria e/ou análise de discurso, bem como com a disseminação dos estudos de Bakhtin, que concebe a enunciação como uma forma de interação social, desencadeando mudanças no campo do ensino da língua.

Em suma, o enunciado básico acerca da linguagem, subsumido pelas formulações dirigidas aos professores nos sistemas da RPA e RPU, a define como *interação social*, reproduzindo o discurso oficial veiculado pelos PCNs. Essa forma de compreender a linguagem estende-se à língua, sendo inevitável retomá-la na aproximação a uma resposta a nossa segunda pergunta: Como a língua é significada nos sistemas de ensino SEP-RPA e SAB-RPU?

F1. O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (PCN, BRASIL, 1998, p. 19, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F2. Uma abordagem discursiva da linguagem relaciona-se às condições de produção que *extrapolam a esfera da língua como sistema de signos*. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F3. A língua é vista como *um conjunto de recursos expressivos, não fechado e em constituição*, que se efetiva no momento da comunicação entre as pessoas nas situações de atuação social e por meio de discursos, materializados em textos orais e escrito. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

Em F1, os documentos oficiais concebem a língua como “sistema simbólico” não em sua abstração, mas como um saber compartilhado pela “comunidade linguística”. Essa ideia de comunidade linguística, desenvolvida sobremaneira pela sociolinguística, é que permite compreender a língua como um elemento que assegura a participação social. Participação social implica, pois, domínio de um

sistema simbólico comum, compartilhado por todos os membros de uma comunidade linguística. Contudo, imbricadas nas formações sociais, as comunidades linguísticas refletem a heterogeneidade que permeia aquelas. Tão heterogêneas e dinâmicas quanto as formações sociais são as comunidades linguísticas e os usos da(s) língua(s) que seus membros compartilham. Atualmente, sociolinguistas preferem o termo *comunidades sociais*, ao invés de *comunidades linguísticas*. Mesmo comunidades que se têm como monolíngues apresentam usos muito heterogêneos da suposta mesma língua, afinal, uma língua, enquanto vive, é sempre várias línguas.

Em F2, a concepção de língua, vinculada à concepção de linguagem, é apresentada como se afastando da visão sistêmica que não leva em conta as condições imediatas e mediatas de produção das atividades linguísticas. Quer dizer, não se trata de estudar a língua como um objeto em si e *per si*, mas de tomá-la na sua complexidade e isso envolve buscar respostas para perguntas silenciadas pela linguística imanente como: Quem? Para quem? Para quê? Como? Onde? Quando? etc.

Em F3, um outro aspecto da visão sistêmica é repellido, o de que a língua é um conjunto fechado de recursos expressivos de que o usuário se serve passivamente. Quem usa a língua a coloca em movimento. Sendo assim, o sistema nunca está completo, mas sempre “em constituição”. Nesse sentido, a língua não é um estoque de formas puras – palavras e frases – a que o falante recorre; é sim atividade discursiva, situada socialmente e corporificada em textos orais e escritos. Enunciadores recorrem à língua não porque desejam produzir fonemas, morfemas, palavras e frases, mas sim porque querem dizer algo a alguém por meio de discursos e textos. E é essa perspectiva que um paradigma de ensino assentado na língua como interação verbal, oral ou escrita, põe em destaque na produção do material didático.

As três formulações afirmam um afastamento do enunciado que diz da língua “um sistema acabado, homogêneo, imutável e imanente” e uma adesão àquele que a significa como sendo “um sistema aberto, heterogêneo, dinâmico e dependente das condições de produção”. A ideia de língua como um “sistema de signos” é repostada pela de língua como “atividade social” e, por consequência, de “língua como sendo abstraída de quaisquer condicionantes sociais” pela de “língua como

inextricavelmente ligada e dependente deles”. Nessas formulações, o Mesmo do discurso é o modo de a linguística enunciativa e/ou discursiva significar a língua, ao passo que o Outro é o modo de a chamada linguística da língua fazê-lo e não aquele da gramática tradicional.

O debate se faz no interior da grande área da linguística e não entre a linguística e a gramática tradicional, uma vez que o que é rechaçado não é a ideia de língua como um conjunto de normas a serem seguidas. É, assim, em conformidade com o DL que a língua é significada na proposta metodológica anunciada nas páginas iniciais das apostilas. Há, pois, uma espécie de silenciamento do DG no preâmbulo do material. Resta-nos ver se esse viés será mantido quando o enunciatário deixar de ser o professor para ser o aluno, ou se essa concessão ao DL é apenas uma forma de “prestar contas” ao pensamento oficial sobre o ensino de língua materna, veiculado pelos PCNs.

Esse modo de significar a língua necessariamente nos leva à terceira pergunta: “Qual é a perspectiva de significado veiculada sobre variedade linguística?, que será discutida com base nas seguintes formulações:

F1. *A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, BRASIL, 1998, p. 29, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).*

F2. Outro balizador da seleção textual foi o respeito à pluralidade linguística que configura nossas comunidades de fala, trazendo aos alunos produções que os façam perceber a língua em suas infinitas riquezas e a valorizar todas as suas manifestações. [...] este material didático propõe, nos três eixos em que se organiza, atividades que permitam a eles progressivamente: [...] - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, *procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades (BRASIL, 1998). (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 6-7, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).*

F3. O objeto de estudo da língua são as regularidades textuais e discursivas relativas ao português do Brasil na modalidade padrão, nos diferentes contextos sociais, considerando-se o uso das variedades linguísticas. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 1-3, 6º ao 9º ano).

Ao defender, em F1, que “a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis”, os PCNs se associam a uma das ideias-chave da ciência linguística: toda língua é plural e mutável. Segundo Bagno (2012, p. 27), “Contra a mudança linguística não há nada que se possa fazer: ela é inevitável e é da própria natureza das línguas, tal como a mudança é da natureza de tudo o que existe na sociedade, no mundo e no universo”.

Daí surge o embate entre ciência e tradição que, no campo discursivo, tem dado lugar à centenária polêmica entre as FDs linguística e gramatical. As diretrizes nacionais para o ensino de língua se alinham com a perspectiva da ciência, tornando este enunciado imperativo: a língua portuguesa [é] uma unidade que se constitui de muitas variedades. (PCN, BRASIL, 1998, p. 29). Uma formulação análoga a essa é a seguinte: “A imagem de uma língua única [...] não se sustenta na análise empírica dos usos da língua” (PCN, BRASIL, 1998, p. 29).

No discurso adotado pelos PCNs, o lugar imputado à norma-padrão, antes vista como a única forma legítima de português, é o de mais uma variedade entre as muitas variedades existentes, aliás, uma variedade “fabricada” por gramáticos, que não corresponde nem mesmo à(s) norma(s) culta(s) efetivamente usada(s) por informantes cultos, consoante perfil definido pelo projeto Norma Urbana Culta (NURC)³. Ao reconhecer que, do ponto de vista científico, nenhuma variedade é melhor ou pior que a outra, os documentos oficiais não estão a declarar que não se deve ensinar a norma-padrão nas escolas. A orientação é para ensiná-la como a norma legitimada nas situações formais de uso da língua e não como a única possível. A aprendizagem da norma-padrão ou de uma norma culta que dela mais se aproxime deve se fazer em total respeito pelas normas que os alunos já dominem.

Em F2, o sujeito e/ou enunciador da formulação é interpelado pelo Sujeito do DL. Como tal afirma que o “respeito à pluralidade linguística” é balizador da seleção

³ NURC é a sigla que resume o título do projeto Norma Urbana Culta. O Projeto NURC teve início em 1969 (e até hoje está em desenvolvimento), com o objetivo de documentar e descrever a norma objetiva do português brasileiro culto, a partir do desempenho linguístico de falantes adultos, com formação universitária completa e origem urbana em cinco capitais: São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Recife e Salvador.

dos textos a serem trabalhados nas aulas. Propõe ainda que as produções textuais levem o aluno a perceber que a língua é plural, com a finalidade de conduzi-los ao “respeito” e “valorização” das variedades linguísticas. Respeitar é compreender a diferença sem fazer julgamento de valor. Já “valorizar” tem um sentido mais ativo, pois significa, além de “dar valor/importância a algo”, “dar destaque e relevância”. Valorizar a diferença linguística significa integrá-la ao trabalho com a língua, entendida como sendo heterogênea. Significa, no caso do português, entender que ele é vários e não apenas UM, significa compreender que o enunciador competente em uma língua se move habilmente de uma variedade a outra conforme as situações de enunciação se diferenciem.

O postulado da “pluralidade linguística” é corroborado por um dos objetivos relativos ao eixo da análise e reflexão sobre a língua, qual seja: “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico”, que é uma citação *ipsis litteris* dos PCNs (2008, p. 32 e 33). Semanticamente, “combater” vai muito além de compreender, respeitar, conhecer, reconhecer e valorizar, significando lutar. Ressalte-se, porém, que esse discurso, ligado aos preceitos da sociolinguística, é dirigido ao professor. As imagens que o enunciador do SEP-RPA tem do professor e do aluno podem não ser as mesmas. Ao contrário de F2, a proposta do Sistema Aprende Brasil, apresentada em F3, é extremamente sucinta e, sequer, trata do tema “variação”. Nessa formulação, as variedades linguísticas vêm em segundo plano, com a ênfase incidindo sobre a “modalidade padrão do português do Brasil”, apresentado aí como o objeto (e objetivo) de estudo da língua materna. Ao menos nas orientações metodológicas para docentes e coordenadores, o SAB-RPU marginaliza o tema “variedades linguísticas” e o subordina à modalidade padrão.

Esse tratamento desigual das variedades talvez se explique por diferenças nas imagens que os enunciadores desse sistema projetam do público alvo da escola pública. As imagens que os interlocutores fazem um do outro e do referente são, segundo Pêcheux (1969), constitutivas do discurso. Um discurso não é emitido em abstrato e nenhuma FD é desregulada ou livre para permitir que qualquer coisa seja dita a qualquer um. Um jogo de imagens preside toda e qualquer enunciação. Certamente a imagem que o sistema de ensino projeta do aluno da escola pública

faz com que tenha atitudes diferenciadas em relação ao aluno da escola particular: ora falando-lhe abertamente, ora falando-lhe comedidamente, ora silenciando-se.

As imagens abaixo, extraídas, respectivamente, das apostilas das redes particular e pública mostram que, de fato, há diferenças no imaginário que o portavo dos sistemas de ensino projeta do alunado de uma e outra e que isso influenciará no modo como se posicionará diante dos temas que pretende abordar em seus materiais.

Figura 1 – Imagem projetada do aluno do SEP-RPA e do aluno do SAB-RPU



Fontes: SEP-RPA (2012) e SAB-RPU (2008)

Essas são as páginas de abertura das apostilas do SEP-RPA e SAB-RPU. Elas interpelam o professor a se cadastrar no portal multimídia de suporte ao material incluso no pacote de produtos. Salvo o nome dos sistemas e as cores de fundo, os enunciados verbais, bem como o *design* geral das páginas, são idênticos. Os únicos elementos heterogêneos podem ser observados nos retratos dos garotos escolhidos para representar os alunos da RPA e da RPU: uma criança branca representa o alunado do Sistema Positivo de Ensino e uma criança negra, o do Sistema Aprende Brasil.

Não nos parece que seja aleatório e/ou inocente o gesto de uma criança branca ser usada para representar o aluno da RPA e uma negra para representar o aluno da RPU. Historicamente negros vivem no Brasil uma condição de exclusão socioeconômica e cultural, o que faz com que seus filhos, com poucas exceções, tenham de estudar em escolas públicas. Há muito mais crianças negras nas escolas públicas do que nas escolas particulares, provavelmente isso induz à escolha de

uma criança negra como ícone do alunado projetado pelo SAB-RPU. O aluno negro, além de imaginado como excluído de bens materiais, é também imaginado como excluído de capital linguístico⁴, a exemplo da norma-padrão. Seu processo de socialização na comunidade onde vive, supõe-se, não lhe assegura o domínio da norma-padrão e de outras normas prestigiosas e a escola e a educação formal são tidas como a única via de acesso a um capital linguístico legitimado e valioso àqueles que estão no topo da pirâmide econômica e social e ocupam as posições de poder em uma sociedade estratificada. Há um mercado linguístico⁵ unificado onde o domínio da norma-padrão é um capital linguístico valioso.

A privação de convívio em redes sociais⁶ que possibilitem a aprendizagem de normas linguísticas de prestígio fora da escola não é vivida apenas pelo aluno negro, mas por boa parte da clientela da escola pública. Talvez aí se escude a posição assumida pelo sujeito de F3, de realçar a “modalidade padrão”, que é praticamente oposta à posição de F2, ao defender abertamente a “valorização das variedades linguísticas”. Para o aluno negro, ou seja, para o aluno da escola pública que domina variedades populares e estigmatizadas, a ênfase do ensino deve recair sobre as variedades cultas e a chamada norma-padrão, ao passo que para o aluno branco, ou seja, para o aluno da escola particular, favorecido economicamente e falante natural de normas urbanas de prestígio que mais se aproximam da norma-padrão, a ênfase do ensino pode/deve recair sobre o “respeito e valorização das variedades linguísticas”.

Segundo Cyranka (2015, p. 36),

Os alunos das escolas particulares, diferentemente dos das escolas públicas da sociedade brasileira atual, pertencem, geralmente, a famílias de origem eminentemente urbana, são usuários de uma variedade linguística em que predominam *os traços graduais*, presentes na chamada variedade urbana/comum/*standard*.

⁴ O sociólogo Pierre Bourdieu (1983, p. 97 e 98) propõe o uso do termo ‘capital linguístico’ no lugar do termo ‘competência linguística’: “O capital linguístico é o poder de fazer funcionar em seu proveito as leis de formação de preço, e de retirar a mais-valia específica. [...] Todas as interações linguísticas são espécies de micromercados, sempre dominados por macromercados”.

⁵ Bourdieu (1983, p. 96-99) declara haver ‘mercado linguístico’ “sempre que alguém produz um discurso para receptores capazes de avaliá-lo, de apreciá-lo e de dar-lhe um preço.”

⁶ Uma rede social é, em termos sociolinguísticos, constituída pelas pessoas com que convivemos/ interagimos nos diversos domínios sociais cotidianamente. Essa convivência é determinante na formação de nosso repertório linguístico.

Assim, a escolha de um suposto aluno branco, como ícone do alunado da escola particular, e de um suposto aluno negro, como ícone do alunado da escola pública, não é um gesto inocente e sim um gesto carregado de sentidos que ecoam aqueles das formulações verbais (F2 e F3), reproduzindo o enunciado de que “o português é um conjunto de variedades linguísticas”, mas que precisa ser tratado de modo diverso em um contexto e outro, um realçando a norma-padrão e outro, as variedades. Se a aquisição das normas prestigiosas que constituem um capital linguístico precioso no mercado das línguas não se faz por meio da socialização primeira no seio da família e da comunidade onde a criança nasce e vive, então é a escola que deve se encarregar desse processo.

A última pergunta norteadora do quadro 1 é: Que objetivos o SEP-RPA e o SAB-RPU propõem para ensino de português como língua materna?

F1. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, [...] De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto *o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos*. [...] Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO (PCN, BRASIL, 2008, p. 34-35. Grifo nosso).

F2. Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), este material didático apresenta os seguintes eixos norteadores para o ensino de língua: Leitura; Linguagem; Produção textual.

- *Prática de leitura:* [...] Para que isso ocorra, o encaminhamento das atividades de leitura privilegia: o contato com vários gêneros textuais; a apreciação de características desses gêneros; a aplicação das estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação);

- *Prática de análise e reflexão sobre a língua:* Como recomendam os PCNs (1998), os conhecimentos linguísticos devem constituir um sistema de conhecimentos relevantes para as práticas da escuta, leitura e produção de textos.

- *Prática de produção de textos orais e escritos:* [...] Nesta coleção, o tratamento dado à produção de textos orais é o mesmo dado aos textos escritos, pois está sintonizada com o que preconizam os PCNs, ao afirmarem que [...] “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas”. [...] Todo o trabalho desenvolvido com os eixos de Leitura, Linguagem e Produção textual *visa levar os alunos a ampliar o domínio ativo do discurso nas diferentes situações comunicativas, das instâncias mais informais até as instâncias públicas do uso da linguagem* (PCN, 1998, p. 25). (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3-7, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F3. Os objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa são:

- ler de forma autônoma os diferentes gêneros e tipos de textos que circulam socialmente;

- compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto, reconhecendo as intencionalidades implícitas;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, adequado às situações de interlocução;
- revisar seu próprio texto;
- usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora do mundo e da própria identidade. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).

O enunciado-chave da rede de formulações em F1, F2 e F3 é: “o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos”. (PCN, BRASIL, 2008, p. 34). Os documentos apresentam dois eixos norteadores para o ensino de língua: o *uso* da língua que compreende a prática de escuta e de leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos, e a *reflexão* sobre a língua que deve ser realizada de modo articulado com as práticas de modo a ampará-las. Trata-se de ensinar a língua em *uso* – no processo *uso-reflexão-uso* – com base nos gêneros orais e escritos em circulação social, ou seja, ensinar a língua a partir da realidade discursiva, e não de ensinar a gramática de uma suposta língua padrão, abstraída das situações de uso da língua.

Coladas ao enunciado-chave dos PCNs, F2 e F3 rompem, ao menos nas letras dirigidas aos professores, com o antigo paradigma de ensino de português, ancorado na chamada gramática tradicional, visando apenas o domínio de regras prescritivas relativas à norma-padrão, regras alheias aos usos variáveis do português pelos falantes na contemporaneidade, como se o português fosse apenas um e sempre o mesmo. Enquanto o paradigma gramatical reinou absoluto, era geralmente nisto que se resumia uma típica aula de língua portuguesa para o ensino básico: a eterna reflexão sobre a suposta língua “pura”, língua “perfeita”, com listas exaustivas de orações isoladas, acompanhadas de comandos para a realização de análises morfológicas e sintáticas, bem como um elenco de prescrições no tocante à regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal e colocação pronominal a serem dominadas em nome do ‘bom português’.

Em F2, ocorre basicamente a reprodução do discurso oficializado pelos PCNs. As retomadas literais de tal documento ao longo da formulação a confirmam: “Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, “como recomendam os PCNs...”; “está sintonizada com o que preconizam os PCNs...”. Enfim, o objetivo geral do ensino de língua portuguesa constante do Sistema de Ensino Positivo, apregoado em F2, reproduz literalmente o que propõe os PCNs:

“levar os alunos a ampliar o domínio ativo do discurso nas diferentes situações comunicativas, das instâncias mais informais até as instâncias públicas do uso da linguagem”. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p.7, 6º ao 9º ano).

Em F3, há, como na F2, conformidade com o discurso dos PCNs. O objetivo geral do ensino de língua portuguesa é o de desenvolver no aluno a capacidade de ler e produzir textos de diversos gêneros orais e escritos que circulam socialmente. Contudo, a despeito da ressonância dos PCNs, o documento não é citado. Além disso, não podemos deixar de observar uma certa contradição na proposição dos objetivos quanto à concepção interacional: ao menos um deles – “compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto, reconhecendo as intencionalidades implícitas” – se coaduna muito mais com a teoria da comunicação de base funcionalista do que propriamente com a concepção interacional, na medida em que toma o texto como depositário de uma mensagem que cabe ao destinatário decodificar e não como um objeto cuja significação é construída na interação. Se se adota a concepção de língua como interação social, a leitura/compreensão de textos é um processo tão ativo quanto o da produção e não um processo passivo.

Chama-nos a atenção o fato de F3 (SAB-RPU) não mencionar entre seus objetivos “a prática de análise e reflexão sobre a língua” diferentemente de F2 (SEP-RPA) que o faz. Isso teria a ver com uma suposta imagem negativa do aluno da escola pública como incapaz de refletir sobre a língua?

A “adequação às situações de interlocução” proposta em F3, por ocasião da produção textual, desfaz a ideia de ‘correção’ que, por séculos, vigorou no discurso gramatical, cuja tradição sempre elegia produções textuais presas ao cânone e tipologias textuais clássicas em que o uso da norma-padrão escrita era considerado obrigatório. Qualquer tipo de linguajar ou mesmo de gêneros não aceitos pela escola era desmerecido e marcado como erro.

Um objetivo que difere substancialmente daquele posto pelo DG que a reduzia a língua portuguesa ao aspecto formal da chamada norma-padrão, sempre marcada pela polarização entre *certo/errado* encontra-se em F3: “Usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora do mundo e da própria identidade”. Uma proposta de ensino de língua amparada nos usos reais observados em uma comunidade social nos afasta da norma em sentido *normativo*, norma única,

prescrita pela tradição e nos aproxima de uma multiplicidade de normas, normas aceitas como *normais* (aquelas habitualmente usadas) pelos falantes que se reconhecem como falando uma mesma língua, a despeito de suas variações e mudanças. Essa proposta afeta brutalmente o DG, cujo objeto de estudo sempre foram as sentenças idealizadas, abstraídas do cotexto e do contexto de uso.

Decisivamente o termo ‘discurso’ é signo de pertencimento ao DL e não mais à Retórica, como na antiguidade clássica. Tomar ‘a produção/recepção de discursos’ como a *finalidade* do ensino de língua é algo que faz sentido dentro de um paradigma caucionado pelo DL que assuma a *linguagem* como ‘uma forma de interação social’ e a *língua* em funcionamento como sendo ‘plural e heterogênea’.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formulações analisadas possibilitam perceber que as posições assumidas pelos sujeitos diante de cada um dos temas elencados são ‘politicamente corretas’, aparentemente nada devendo à proposta curricular oficializada por meio dos PCNs, em vigor desde o final da década de 1990. Entretanto, a averiguação se, de fato, elas são sustentadas ao longo do material do aluno, ou se em seu lugar há um discurso Outro de como se trava a batalha entre DG e DL, será possível através da análise das apostilas destinadas aos alunos.

Mainueneau (2008) assegura que um discurso não vai para a periferia ou desaparece por obra do acaso, mas sim porque algo extremamente forte o abalou. Fora dos ambientes de monitoração, o discurso gramatical ainda reina absoluto, porém, nos ambientes monitorados, como o dos materiais didáticos, não pode dar as costas para seu adversário – o DL.

Não podemos afirmar que o DG foi suplantado pelo DL, mas podemos sim dizer que ele teve sua base agitada. Se antes a finalidade do ensino da língua era a reflexão gramatical normativa e o objeto visado era a escrita da frase ‘correta’, hoje a sua finalidade, ao menos a pronunciada em voz alta e publicamente, é ‘a produção/recepção de discursos’. Esse é o enunciado-chave do novo paradigma de ensino de língua materna, alinhado com o DL que foi abonado pelos PCNs. Os sujeitos/enunciadores que falam nos PCNs assumem a identidade do Sujeito do DL que agora passa a retroalimentar-se da repetibilidade em formulações produzidas

em circunstâncias enunciativas singulares, como as dos sistemas de ensino aqui analisados.

Ao percorrer o caminho de análise a partir das formulações analisadas em ambos os manuais do professor, concluímos que os discursos delas provenientes sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa” harmonizam-se com os PCNs. Tanto o SAB-RPU quanto o SEP-RPA apresentaram, no manual do professor, posicionamentos em conformidade com os documentos oficiais do MEC para o ensino da língua portuguesa, provavelmente com a finalidade de valorizar seus produtos, ‘legitimando-os’ com a reprodução do discurso politicamente correto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em suma, pela análise do conjunto de formulações que compõem este *corpus*, podemos afirmar que o DG, visando à escrita da frase ‘correta’, vazada na norma-padrão, para expressar um pensamento, foi silenciado, ao menos nas orientações metodológicas dirigidas ao professor nos dois sistemas de ensino. Resta-nos saber se e como será ou não efetivada essa proposta nas formulações orientadas para os alunos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília. Ministério da Educação, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

CYRANKA, L.F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, A.M.S; FARACO, C.A (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCAR, [1981] 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, [1984] 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, [1983] 2015.

SISTEMA APRENDE BRASIL (SAB-RPU). **Língua Portuguesa**: 6º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2008.

SISTEMA APRENDE BRASIL (SAB-RPU). **Língua Portuguesa**: 7º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2008.

SISTEMA APRENDE BRASIL (SAB-RPU). **Língua Portuguesa**: 8º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2008.

SISTEMA APRENDE BRASIL (SAB-RPU). **Língua Portuguesa**: 9º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2008.

Sistema de Ensino Positivo (SEP-RPA). **Língua Portuguesa**: 6º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2012.

SISTEMA APRENDE BRASIL (SAB-RPU). **Língua Portuguesa**: 7º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2012.

SISTEMA APRENDE BRASIL (SAB-RPU). **Língua Portuguesa**: 8º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2012.

SISTEMA APRENDE BRASIL (SAB-RPU). **Língua Portuguesa**: 9º ano. v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Positivo, 2012.