

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**LUANA OLIVEIRA VITAL BARROS**

**UFCCG**

**POSIÇÕES-SUJEITO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM  
MANUAIS DE LINGUÍSTICA**

**SUPRA OMNES LUX LUCES**

CAMPINA GRANDE

2014

**LUANA OLIVEIRA VITAL BARROS**

**POSIÇÕES-SUJEITO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM  
MANUAIS DE LINGUÍSTICA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso, para obtenção do título de graduada.

**ORIENTADOR:**

Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas

**CAMPINA GRANDE**

**2014**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B277p Barros, Luana Oliveira Vital.  
Posições – sujeito sobre o ensino de língua em manuais de  
linguística / Luana Oliveira Vital Barros. – Campina Grande, 2014.  
66 f.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de  
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas".  
Referências.

1. Linguística. 2. Ensino. 3. Sujeito. 4. Professor.  
I. Dantas, Aloísio de Medeiros. II. Título.

CDU 81:37 (043)

**LUANA OLIVEIRA VITAL BARROS**

**POSIÇÕES-SUJEITO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM  
MANUAIS DE LINGUÍSTICA**

Monografia de conclusão de curso apresentada  
ao curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande,  
como requisito parcial à conclusão do curso,  
para obtenção do título de graduada.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Orientador: Dr. Aloísio de Medeiros Dantas – UFCG/PB

---

Prof. Examinador: Ms. Manassés Morais Xavier – UFCG/PB

**CAMPINA GRANDE – PB**

2014

À minha família.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado força, confiança e não ter me deixado fraquejar nos momentos mais difíceis. Sem a Sua mão protetora, nada disso seria possível.

À minha família, minha mãe Fatima Vital e minha irmã Luara Oliveira. Obrigada pelo amor, pelas palavras de confiança, pelo apoio e incentivo ao desenvolvimento do meu trabalho acadêmico e crescimento profissional.

Aos meus avós Silvia Amélia e Severino Oliveira, que, apesar da distância, se fazem tão presentes em todos os momentos da minha vida, sempre me dando amor, atenção, apoio e incentivo no decorrer da minha formação acadêmica.

Ao meu namorado e melhor amigo Arthur Cavalcanti, por estar sempre ao meu lado, torcendo pela minha vitória, confiando no meu potencial e me incentivando a nunca desistir dessa jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas, por me aceitar como sua orientanda, por me dar conselhos, pela sua paciência em ter me orientado durante o processo de escrita desse trabalho acadêmico e por sempre me incentivar a seguir em frente.

Aos meus amigos de curso, Amanda de Paula, Jéssica Priscila e Johnne Paulino, pelo apoio, companheirismo e pelos bons momentos vividos juntos.

Aos meus coordenadores e professores da graduação pelo conhecimento compartilhado.

## RESUMO

**Resumo:** O recente termo, ao qual chamamos de linguística, é uma ciência que tem como papel primordial estudar a estrutura e evolução da linguagem humana, contribuindo para a nossa compreensão sobre o funcionamento da língua como instrumento de interação social. É justamente com a preocupação de refletir sobre esse conhecimento que nos interessamos em observar o trabalho da língua como parte do planejamento daqueles que atuam na educação, tornando-se necessário formar professores conhecedores da natureza e do funcionamento da linguagem nas suas diversas circunstâncias de ensino, para que, posteriormente, saibam adequar as teorias vigentes com a melhor forma de aplicação desse estudo em sala de aula. Com essa observação, objetivamos a partir dessa monografia analisar e compreender como os manuais de linguística: *Introdução aos estudos linguísticos*, de Francisco da Silva Borba (1987), e *Manual de linguística*, de Mário Eduardo Martelotta (2008), propõem tarefas para o ensino de Línguas. Especificamente, objetivamos analisar como eles podem constituir-se num auxílio para o trabalho do professor de Português dos cursos de Letras; descrever as posições do sujeito linguista e do sujeito professor; e verificar como essas posições se articulam às formações dos professores. Para atender tais objetivos, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: *De que modo os manuais de linguística “Introdução aos estudos linguísticos”, de Francisco da Silva Borba, e Manual de linguística, de Mário Eduardo Martelotta, apresentam propostas de ensino para a Língua Portuguesa?* Nesse trabalho, que possui uma abordagem qualitativa e explicativa, com uma pesquisa de natureza descritivo-interpretativa, utilizamos os conceitos da Análise do Discurso (AD) à luz dos autores: Indursky (2000); Orlandi (2001); Pechêux (1988). Dentre alguns dos resultados pretendidos, merece destaque a observação de que o uso mais recorrente dos manuais de linguística tomados como apoio para o ensino se deu com maior ênfase na década de 1980. Destaque-se, nessa época houve uma expansão das fronteiras da Linguística Aplicada, multiplicando-se os efeitos das teorias linguísticas na educação, ou seja, quando houve, de fato, uma necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a linguagem e seus usos.

**Palavras-Chave:** Linguística. Ensino. Sujeito. Linguista. Professor.

# SUMÁRIO

|                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                           | <b>8</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1. ASPECTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA .....</b>         | <b>11</b> |
| <b>CAPÍTULO 2. CONCEPÇÕES DE SUJEITO E FORMAÇÃO DE</b>            |           |
| <b>PROFESSOR.....</b>                                             | <b>24</b> |
| 2.1. Concepções de sujeito e de formação discursiva .....         | 24        |
| 2.2. Posição-sujeito e identificação .....                        | 30        |
| 2.3. Formação de professor e letramento .....                     | 37        |
| <b>CAPÍTULO 3. O SUJEITO PROFESSOR NOS MANUAIS DE LINGUÍSTICA</b> | <b>44</b> |
| 3.1. Procedimentos de análise .....                               | 44        |
| 3.2. Posições-sujeito: professor e linguista .....                | 46        |
| 3.3. A formação do professor nos manuais de linguística .....     | 53        |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                              | <b>59</b> |
| <b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                        | <b>62</b> |
| 5.1. Referências Citadas .....                                    | 62        |
| 5.2. Referência Consultada .....                                  | 66        |



## INTRODUÇÃO

Com o surgimento da escrita surgiu também a preocupação dos estudiosos em compreender o desenvolvimento da linguagem. Na época da antiguidade, pesquisadores romanos e gregos já discutiam sobre essa capacidade humana de utilização de sistemas complexos de comunicação, baseado na associação do pensamento a sons produzidos pela fala, que após recentes estudos científicos, passou a ser chamado de Linguística.

Após essa descoberta científica, merece destaque a assertiva de Jean Perrot (1970, p. 16), quando disse que o objetivo da linguística é “estudar a estrutura e evolução da linguagem humana em toda a complexidade de seu funcionamento e de suas realizações em linguagens diversas.” Ainda segundo Perrot (1970, p. 17), a fixação das línguas em representações gráficas acarretou em reflexões sobre as próprias línguas, e a conservação das mesmas sob forma de textos escritos, ainda no seu estado arcaico, permitiu a observação das suas transformações ao longo dos tempos.

Foi então a necessidade prática de tornar inteligível tais textos arcaicos que fez surgir os estudos gramaticais na Índia antiga e na Alexandrina, no século III a.C, que com a atividade dos lexicógrafos e glossaristas, originou os recentes estudos linguísticos e fez surgir as traduções e os comentários sobre os textos arcaicos de Homero e de líricos gregos, por exemplo.

No século XIX, conforme afirma Perrot (1970, p. 17 e 18), as pesquisas da linguística histórica foram possíveis graças aos estudos dos textos baseados na tradição e, como as línguas passaram a ser um objeto de estudo científico próprio, o novo termo chamado de *linguística* se impôs definitivamente. Esses novos trabalhos derivados das pesquisas históricas contribuíram de forma significativa para os nossos conhecimentos sobre todo o funcionamento da língua, assim como para o surgimento de novos métodos e formas de explicação.

A linguagem é, portanto, o instrumento mais eficiente de interação social e o meio pelo qual transmitimos nossas ideias. Por isso, torna-se necessário observar o trabalho da língua como parte do planejamento daqueles que atuam na educação, tornando-se necessário formar professores conhecedores da natureza e do funcionamento da linguagem nas suas diversas circunstâncias de ensino. Com essa observação, objetivamos, a partir dessa monografia, analisar e compreender como os manuais de linguística: *Introdução aos estudos linguísticos*, de Francisco da Silva Borba (1987), e

*Manual de linguística*, de Mário Eduardo Martelotta (2008) propõem tarefas para o ensino de Línguas, nesse caso, com maior ênfase na Língua Portuguesa.

Para a construção desse conhecimento, estudado e analisado com a finalidade da escrita do trabalho de conclusão do curso de Letras da UFCG, especificamente objetivamos analisar como eles podem constituir-se num auxílio para o trabalho do professor de Português dos cursos de Letras; descrever as posições do sujeito linguista e do sujeito professor; e verificar como essas posições se articulam às formações dos professores. Para atender tais objetivos, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: *De que modo os manuais de linguística “Introdução aos estudos linguísticos”, de Francisco da Silva Borba, e Manual de linguística, de Mário Eduardo Martelotta, apresentam propostas de ensino para a Língua Portuguesa?*

Nessa pesquisa, utilizamos os conceitos da Análise do Discurso (AD) à luz dos autores: Indursky (2000); Orlandi (2001); Pechêux (1988); dentre outros, uma vez que essa área estuda as construções ideológicas presentes no texto, considerando seu contexto histórico e social de produção.

Podemos afirmar ainda que a Língua Portuguesa é o instrumento de trabalho de todo profissional, um fenômeno essencialmente social e político. Seu ensino deve desenvolver a competência comunicativa do aluno, preparando-o para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso, levando ao acesso às demais áreas do conhecimento.

Essa competência comunicativa do aluno é entendida, em nossa pesquisa, como um conjunto de conhecimentos e estratégias textuais-discursivas de que lança mão o falante/escritor para se fazer entendido na interação. No tocante ao professor de língua, o conjunto de conhecimentos se refere à sua formação, iniciada, supostamente, na leitura de manuais da disciplina correspondente à sua atividade como professor.

Os manuais servem como base para a prática docente, e o professor, ao compreender um manual, entenderá as transformações do conhecimento e da pesquisa para a sua divulgação. Portanto, o conhecimento dos procedimentos básicos da linguística só tende a auxiliar no manejo da língua e das suas técnicas de ensino.

Essa é uma pesquisa que pretende compreender a constitutividade discursiva dos manuais de linguística, no tocante ao ensino e justifica-se, entre outras, pelas seguintes razões: inicia o futuro professor em conceitos básicos da ciência que problematiza fatos dos conteúdos a serem ensinados; usa uma linguagem simplificada para apresentar a

metalinguagem, que será uma ferramenta do professor em sala de aula; e pretende analisar os discursos implícitos, algumas vezes silenciados, nos manuais de linguística.

Em razão da afirmação de que as propostas de ensino resultam de um processo científico e de que os professores ideologicamente naturalizam suas propostas de ensino – o que, aparentemente é contraditório, torna-se justificável também uma pesquisa que pretende analisar tais discursos implícitos.

Dentre alguns dos resultados pretendidos, merece destaque a observação de que o uso mais recorrente dos manuais de linguística tomados como apoio para o ensino se deu com maior ênfase na década de 1980. Destaque-se, nessa época houve uma expansão das fronteiras da Linguística Aplicada, multiplicando-se os efeitos das teorias linguísticas na educação, ou seja, quando houve, de fato, uma necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a linguagem e seus usos.

Esse trabalho possui uma abordagem qualitativa e explicativa, visto que nosso objeto de estudo é de cunho teórico, valendo-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa e é composto pelos seguintes capítulos: 2) Aspectos teóricos da linguística; 3) Concepções de sujeito e de formação de professor; 3.1) Concepções de sujeito e de formação discursiva; 3.2) Posição-sujeito e identificação; 3.3) Formação de professor e letramento; 4) O sujeito professor nos manuais de linguística; 4.1) Procedimentos de análise; 4.2) Posições-sujeito: professor e linguista; 4.3) A formação do professor nos manuais de linguística. A seguir, apresentaremos a discussão teórica do capítulo 1.

## CAPÍTULO 1. ASPECTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA

De acordo com André Martinet (1978), um estudo é considerado científico quando se baseia na observação de fatos e, por essa razão, a linguística é tida como uma ciência, pois seu objeto de estudo se constitui no estudo de um fato do costume: a linguagem. Ele deixa claro, porém, que não é papel da linguística tomar posicionamentos contra ou a favor dos puristas nem dos revolucionários da língua, mas sim observar e explicar fatos dentro dos usos cotidianos em que a linguagem aparece.

Martinet (1978), afirma que a linguagem é o instrumento de comunicação entre os homens e baseia-se na associação de conteúdos de pensamentos a sons produzidos pela fala. Essa associação dá o sentido da palavra linguagem, situando-a no conjunto dos signos, que, por assim dizer, servem para comunicar significações. Mas foi à linguagem auditiva que a humanidade atribuiu maior valor e essa modalidade desencadeou, assim, numa linguagem visual, a representação gráfica, para associar-se às realizações fônicas das palavras. Segundo suas palavras:

“Somos assim levados a situar a linguagem entre as INSTITUIÇÕES humanas, maneira de ver que apresenta inegáveis vantagens: as instituições humanas resultam da vida em sociedade, e o mesmo sucede com a linguagem, que é essencialmente um instrumento de comunicação.” (op. cit. p. 5).

Podemos afirmar então que a linguagem confere ao ser humano a capacidade de vivência em sociedade, pois é através dela que se pode realizar as mais variadas ações dentro das instituições humanas, e a maior delas é a comunicação, seja ela oral ou escrita, de uso cotidiano informal ou acadêmico. Entretanto, a linguagem passou e passa por diversas mudanças estruturais e funcionais ao longo dos séculos e merece um estudo mais apurado a respeito da sua evolução dentro do seu próprio uso em sociedade, pois sabemos que ela é suscetível de variações, haja vista as influências sociais e a forma de adaptação dos indivíduos de acordo com as situações.

Conceituar a linguagem como uma instituição é afirmar seu caráter comunicativo diante do relacionamento dos indivíduos em comunidade e em sociedade, bem como dizer que é uma forma de sustentar e explicar o que se passa no pensamento. Assim, a linguística, ciência que toma a linguagem como objeto, tem como meta “estudar a estrutura e evolução da linguagem humana em toda a complexidade do seu funcionamento e de suas realizações em linguagens diversas” (PERROT, 1970, p. 16).

De acordo com Jean Perrot (1970, p 7-8), a linguística vista como ciência é ainda hoje um fato não muito considerado, pois as pessoas conhecem basicamente duas espécies de atividades nesse campo científico: a normativa, orientada para o ensino das regras gramaticais, que acaba por desviar-se da realidade viva da língua; e o políglotismo, cujo prestígio é considerado pela aquisição de um maior número de línguas. Ao contrário do que se pensa, essa ciência não se propõe a ensinar a falar “certo”, mas deseja afastar as noções excludentes do tratamento dado à língua padrão e tem como principal objetivo estudar a linguagem e a língua do uso comum.

Francisco da Silva Borba (1967, p. 7- 9) já afirmou em seu *Manual de Linguística Introdução aos estudos linguísticos* que a aprendizagem de uma língua significa muito mais do que aprender a sua estrutura, ela traz consigo toda uma cultura e universo peculiar, uma ciência social que estuda o comportamento humano e suas relações uns com os outros. Em suma, “a linguística diz respeito ao estudo da linguagem e das línguas em todos os seus aspectos – estrutura, funcionamento, inter-relações.” (BORBA, 1967, p. 9).

Dito isso, podemos afirmar que a linguagem apresenta diferentes manifestações, necessitando de um estudo mais detalhado sobre o funcionamento dessa capacidade exclusivamente humana. Embora os linguistas e estudiosos estejam preocupados também em estudar a estrutura que rege a construção da língua, a preocupação maior volta-se para a cultura que está por traz da linguagem; para a capacidade inata ou não da sua execução; e para a sua situação real de comunicação. A linguística tem como papel primordial contemplar o desenvolvimento das línguas em sociedade, estudar suas relações de parentesco com as outras línguas pelo mundo e, associado a isso, analisar os métodos mais adequados para sua aplicação em sala de aula.

Recentes pesquisas nos fazem perceber que o estudo da linguística é de interesse também voltado para outras ciências, tais como a neurologia, sociologia, história, entre tantas outras que veem nessa ciência a explicação para fenômenos relacionados à expressão de pensamentos, condições da existência humana em comunidades e para o conhecimento da evolução das línguas ao longo dos séculos. Como já havíamos mencionado, para a linguística não há distinção entre as maneiras correta ou errada de falar, mas uma distinção entre as diversas formas de expressão, que variam de acordo com o linguajar específico de cada região ou país, faixa etária, condições sociais ou situações de comunicação.

Francisco da Silva Borba (1967, p. 8) afirma que o Brasil é um dos países que ainda não atribui o valor necessário à linguística. Vários são os motivos para que essa desvalorização aconteça, dentre eles: a) falta de preocupação com a cultura local; b) falta de documentos oficiais que imponham seu estudo - somente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que a linguística tornou-se disciplina obrigatória nos currículos das escolas superiores; c) falta de especialistas com capacidade para preparar o funcionamento social da linguagem com os interessados em tal estudo; d) falta de trabalhos de divulgação e campanhas esclarecedoras sobre o assunto. Para entender melhor tais considerações, nos parágrafos subsequentes, resenharemos a posição de Eni Orlandi (2002) a respeito das reflexões sobre a língua no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX.

De acordo com essa autora, foi no século XIX que se deu a devida importância ao trabalho desenvolvido pelos gramáticos, no que diz respeito à prática do conhecimento linguístico. Com a independência do Brasil, a visibilidade desse saber aprimorou-se e surgiu uma identidade linguística nacional, com a singularização do Português brasileiro, abandonando-se finalmente os modelos de Portugal. Houve nessa época uma maior apropriação da língua e uma maior relação por parte dos brasileiros com a escrita, pois passaram a desenvolver a construção da sua própria história e a sociedade brasileira, enfim, começou a se formar à medida que o conhecimento da língua também se formava.

Ainda segundo essa autora, no século XX, o Brasil já estava definido politicamente e linguisticamente (com suas variações), tendo iniciado a produção dos próprios instrumentos de estudo, tais como a criação de faculdades, acordos ortográficos e a fundação da Academia Brasileira de Letras, época esta em que também foram produzidas grandes quantidades de gramáticas. Mas foi a partir dessas criações que surgiu a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que passou a impor terminologias aos usuários da língua nativa, reduzindo assim as gramáticas a um mero conjunto fixo de nomenclaturas.

Entretanto, nos anos 70 do mesmo século, o estudo da linguagem passa a ter relação com o pensamento, com o mundo e com as diferentes ciências humanas, sem falar na sua abundante produção, originada a partir da evolução da imprensa e tecnologias em geral. Foi nesse momento que o linguista ganhou maior importância do que os gramáticos, sendo os linguistas vistos como os verdadeiros produtores do conhecimento científico sobre a língua, pois é esse o seu foco: relacionar a linguagem

com o social. Sendo assim, a linguística (disciplina dominante na aprendizagem de línguas no ensino superior) tem o objetivo científico de elaborar uma metalinguagem com fins reflexivos, enquanto a Gramática (disciplina dominante na aprendizagem de línguas na escola) é vista como imposição escolar para a aprendizagem de uma norma linguística oficial. (ORLANDI, 2002, p. 191-194).

Perrot (1970) já afirmou que:

“A Linguística geral foi precedida pela *gramática geral dos séculos XVII e XVIII*, que procurava justificar as regras da linguagem partindo das leis universais do espírito humano. Em seu conjunto, a antiga gramática geral opõe-se à linguística atual pelo fato de partir do espírito, cujas leis universais julgamos poder determinar, para encontrar na linguagem as manifestações destas leis. A linguística geral, ao contrário, parte dos fatos da língua para tentar reconhecer traços comuns a línguas historicamente diferentes e deduzir leis, leis de funcionamento e de evolução, que tenham um alcance geral. Na medida em que a linguística geral consegue estabelecer as características comuns a todos os modos de expressão do pensamento, ela pode tentar novamente a forma de uma gramática geral. Reencontramos, assim, esta expressão nas obras científicas modernas.” (PERROT, 1970, p. 106).

Podemos assim entender a relação conflitante que existe entre a Gramática e a Linguística, pois elas variam suas concepções sobre o saber linguístico. De um lado, estão os que apoiam o ensino de línguas pautado pela Gramática, já que esta reúne o conjunto de regras fixas adotadas cientificamente para o ensino da norma padrão; de outro lado, estão os que defendem a Linguística, pois somente ela (que não escolhe trechos aleatórios de textos ou exemplos de gramática) ensinará a língua em sua situação real de comunicação.

Concordando com as ideias gerais da referida autora, sabemos que sempre haverá essa contradição entre gramática e linguística, podendo gerar diferentes olhares por parte dos professores e gerar interferências na sua formação, porém, se tratarmos a Gramática como um instrumento linguístico, ela ganha um funcionamento real, ou seja, se for bem aplicada, considerando o contexto de produção dos textos, sua aplicação na prática social e a cultura trazida pelos alunos, ela passará a significar, de fato, uma produção do conhecimento da língua. O que não deve existir é a separação entre conhecimento teórico e saber prático, pois ambos contribuem para o ensino/aprendizagem da língua.

No Brasil o estudo pela Gramática sempre prevaleceu, por ser considerado algo mais científico e exato, se apresentado como uma autoridade que não pode ser discutida, entretanto, deve haver espaços suficientes de interpretação em quaisquer dos métodos que se aplique em sala de aula, o importante é considerar a língua em sua transformação

histórica, cultural e de acordo com o contexto do falante, visando assim uma situação concreta do uso da língua em sociedade.

Sendo assim, chegamos à nossa linha de pesquisa, o Discurso, que, de acordo com Helena Brandão (2004, p. 2 e 3), pode ser definido como toda atividade comunicativa entre interlocutores com produção de sentido. O falante/ouvinte e escritor/leitor são seres situados num tempo histórico e espaço geográfico, pertencentes a determinada comunidade, com suas crenças e valores culturais, sociais, políticos, enfim, com toda ideologia da qual fazem parte, e essas ideologias são as que irão aparecer no discurso. Ainda segundo essa autora, na maioria das vezes, nem tudo o que é dito está explícito, mas está nas entrelinhas, e assim é feito ou porque a situação não permite exposição, ou porque não se quer comprometer com tal discurso, deixando então por conta do interlocutor o trabalho de construção desses sentidos.

A linguística, assim como outras ciências, traz mudanças nas ciências humanas e, porque não dizer, no mercado de trabalho. A análise do discurso é uma disciplina que, a partir do seu objeto de estudo, o discurso, retira a ilusão de que a linguagem é somente algo neutro ou um simples meio de comunicação, em outras palavras, “a análise do discurso é a disciplina que pode compreender como os sentidos e os sujeitos se constituem, se formulam e circulam.” (ORLANDI, 2002, p. 208).

Tomando como base as considerações de Silvia Helena Barbi Cardoso (1999, p. 15 e 16), em seu livro *Discurso e ensino* (considerando o que já foi dito por Saussure) afirma que a língua:

“tem sido concebida como um sistema de signos, em que cada signo é constituído de um *significante* e de um *significado* e da relação arbitrária entre esses dois elementos. A língua constitui ainda *uma teia de relações* entre esses elementos linguísticos formando um sistema, um conjunto solidário em que cada um dos elementos componentes só se pode definir *relativamente* aos outros com os quais forma sistema. Sendo um fato social, sua existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação.” (CARDOSO, 1999, p. 15).

Como já mencionamos anteriormente, a Linguística é tida como ciência justamente por ser um fato social que merece ser analisado pelo seu recorrente uso cotidiano, que se dá através da comunicação. Essas concepções da língua, segundo Cardoso, (op. cit.), vista como um sistema de signos constituído de significantes e significados, foram decisivas para os avanços da Linguística na primeira parte do século XX, em que o estudo da língua tornou-se enfim soberano. Diante de tais afirmações e da concretização da Linguística como ciência, faremos a seguir um percurso histórico pelo



qual passou a língua até o seu formato atual, adotando as suas concepções de expressão do pensamento, estrutura, interação, função textual, fala e discurso.

De acordo com a referida autora (1999, p. 16) no século XVII, a linguagem foi tida pela primeira vez como expressão do pensamento através da Gramática de Port-Royal, considerada a mais expressiva contribuição na França para tais estudos e servindo para as gramáticas filosóficas nos séculos posteriores. Partindo dessa ideia, a Gramática de Port-Royal nos deixou uma tradição gramatical constituída desde Platão e dos gregos que partiram do princípio de que a linguagem é a representação do pensamento.

O rompimento de Saussure com essas ideias vieram quebrar o raciocínio lógico até então vigente. Após Saussure, surgiu Chomsky que revolucionou ambos os estudos anteriores, ou seja, Chomsky também considerava a língua como expressão do pensamento, porém, diferiu-se de Port-Royal por idealizar a procura pela determinação de uma gramática universal, e diferiu-se de Saussure por considerar que a língua é um patrimônio de cada falante, enquanto Saussure dizia que era um patrimônio de toda uma comunidade. O importante é que, mesmo em seus estudos mais recentes, Chomsky permaneceu com a preocupação de descrever e explicar a língua como um processo mental, inato e como parte do sistema cognitivo humano. (CARDOSO, 1999, p. 16 - 17).

Já em 1928 e 1929 surgem as noções de língua como estrutura, ou seja, o estudo da relação estabelecida dentro do sistema linguístico. Foi na Escola de Copenhague que o estruturalismo linguístico atingiu sua maior expressão, a língua aqui é estudada como um conjunto de peças e regras que se compõem e combinam, porém, suas peças são isoladamente dotadas de sentido e articuladas segundo um código, e, o fundamental, é a predominância do sistema sobre os elementos. (CARDOSO, 1999, p. 17 - 18).

Partindo para a teoria do sistema funcional da língua, conforme a autora (1999, p. 18-20), posteriores estudos realizados em Praga passaram a considerar a língua em seu uso, ou seja, passou a ser observada a partir do seu exercício social envolvendo contextos que interagem entre si e com o mundo, e não mais com suas significações buscadas apenas nas propriedades formais. Vale destacar que a função textual, também apontada por ela, é aquela que permite ao falante/ouvinte construir textos situacionalmente apropriados e capacita o leitor para distinguir um texto de um conjunto de orações. No discurso, essa função tem o papel de estabelecer relações coesivas entre uma oração e outra para a construção e finalização do seu texto.

Quanto à fala, ela afirma que “como um ato linguístico individual, material, concreto, psicofísico, dependente da vontade e da inteligência do indivíduo (portanto, subjetivo), um impulso expressivo, ato inovador (lugar de liberdade), acessório e mais ou menos acidental.” (CARDOSO, 1999, p. 20). A prática das ciências no século XX sempre rejeitou os objetos subjetivos e individuais, por isso a marginalização da fala, inclusive por Saussure, sendo a escrita o verdadeiro objeto da Linguística.

Ao tratar do discurso, Cardoso (1999, p. 21-23) considera-o como a confirmação de que a compreensão da linguagem não se dá somente através da língua, mas também através de outros vieses subjetivos e sociais; em outras palavras, é um lugar histórico, ideológico e psíquico, por meio do qual há uma interação de sujeitos em situações concretas de comunicação. Esse interesse pelo discurso tomou maior força no Ocidente, com o advento da Linguística da Enunciação, tendo como principais estudiosos Jakobson e Benveniste, que tornaram a linguagem como uma forma de atividade que envolve os protagonistas do discurso, esses protagonistas estabelecem diálogo e manifestam individualmente a enunciação, que por assim dizer, coloca a língua em funcionamento e finalmente a transforma em discurso.

Cardoso (1999, p. 23) adota ainda a abordagem foucaultiana, que concebe o discurso como um conjunto de enunciados em que pode ser definida a existência linguística e como um jogo estratégico de ação e reação, uma prática que exige certas regras a serem obedecidas pelos sujeitos. Deste modo, o conjunto dessas regras históricas determinadas no tempo e espaço, e que definem as condições de exercício da função enunciativa, chamam-se de *práticas discursivas*. A partir dessa perspectiva, o discurso constitui-se como objeto de estudo da Análise do Discurso de linha francesa (AD), que se originou no final da década de 1960, a partir dos estudos de Michel Pêcheux, e tem como meta o estudo dos processos discursivos dentro das relações ideológicas.

Diante de todas essas abordagens, percebemos nitidamente a evolução do tratamento dado à linguagem, que passou desde seu caráter de expressão do pensamento e noções de estrutura linguística, até seu caráter funcional, com leitores capazes de construir textos apropriados de acordo com a situação e sujeitos com seu lugar ideológico demarcado durante a interação.

Consideramos ainda, dentre os comentários estabelecidos pela autora em questão (1999, p. 24 - 25), a ideia bakhtiniana de que a língua é um processo de evolução realizada pela interação verbal dos locutores, vista como algo concreto, pautado nos

diálogos, atribuindo importância tanto aos discursos ditos pelos “já ditos” como ao destinatário desses discursos. Assim, a linguagem revela valores e ganha diferentes significados de acordo com a situação de comunicação e contexto social.

Ainda levando em conta a cientificidade dessa disciplina, a seguir, faremos um rápido esboço da Linguística, em termos de paradigmas, pois consideramos como relevante a apresentação dessas concepções nesse trabalho. Defendemos quatro paradigmas: o paradigma formalista, no qual agrupamos o gerativismo; o paradigma funcionalista, que engloba a sociolinguística; o paradigma cognitivista, no qual agrupamos a psicolinguística, a linguística cognitiva, a aquisição da linguagem e a neurolinguística; e o paradigma interacionista, no qual agrupamos o sociointeracionismo, a linguística textual, a análise do discurso e a linguística aplicada. Esses três paradigmas orientam nossa resenha a seguir sobre as teorias linguísticas.

Quanto ao primeiro paradigma, podemos resumir os comentários construídos por José Borges Neto (2004), que nos explica que Noam Chomsky conseguiu, em 1982, discutir alguns conceitos relativos à existência de algo anterior ao que defendiam os estruturalistas, ou seja, estudou como os falantes conseguem exprimir em palavras e sentenças o que estava no pensamento e que nunca antes foi exposto. Criou-se então a teoria linguística chamada de Gramática Gerativa (GG), que nos ajuda a compreender a estrutura da linguagem como um processo inato, implícito dos falantes. Essa teoria busca organizar em forma de sistema gramatical o que está presente na mente dos falantes, considerando três componentes para sua formulação: o sintático, pelo qual se constroem as formulações; o semântico, e o fonológico. (op. cit. p. 93 e 94).

Entretanto, levando em consideração o segundo paradigma, conforme os estudos relacionados ao funcionalismo, temos que:

“O funcionalismo linguístico contemporâneo difere das abordagens formalistas – estruturalismo e gerativismo – primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.” (CUNHA, COSTA, CEZARIO, 2003, p. 29).

Nessa concepção, a linguagem em uso é vista como instrumento de interação social, ou seja, o falante organiza seu texto, de forma escrita ou verbal, visando objetivos comunicativos (situações) para determinados ouvintes, que são os fatores necessários para a forma como aqui é tomado o sistema linguístico.

Nesse caso, a linguística deve ser analisada a partir do uso diário, em meio às demandas sociais de comunicação, não somente vista pela sua forma de organização estrutural, mas como um instrumento diariamente utilizado por nós, em contextos e fatos diversos. Vista por esses aspectos, a linguística caracteriza-se como um estudo funcional, pois apresenta uma funcionalidade no seu uso prático cotidiano.

De acordo com as ideias de Tânia Maria Alkmin (2001), ainda dentro desse paradigma, existe uma interdependência entre linguagem e sociedade, já que a humanidade é organizada por um sistema de comunicação oral. Por isso, a importância dos estudos da sociolinguística, pois:

“Pondo de maneira simples e direta, podemos dizer que o objeto de estudo da sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade linguística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. (op. cit. p. 31).

Em outras palavras, a sociolinguística, embora se caracterize pela fala dos indivíduos e tenha seu valor maior voltado para a oralidade, ainda assim existe um conjunto de regras que regem tal ação comunicativa, ou seja, embora a fala permita uma maior liberdade com o manejo da língua (dependendo da situação), nada é dito de forma aleatória sem conexão de ideias e de estrutura gramatical. Importante também destacar o foco dado pela sociolinguística quanto à variação linguística dos falantes de determinadas comunidades, fazendo-nos concluir que nenhuma língua é uniforme e homogênea.

Partindo para os estudos relativos ao terceiro paradigma, Ari Pedro Balieiro Jr. (2001, p. 171 e 172), afirma que a psicolinguística possui conceituações diferentes das teorias anteriores, e para seu estudo mais apurado, o autor procura estabelecer um levantamento histórico da evolução dessa teoria; sua relação com outros campos teóricos; e a descrição atual das principais questões dessa concepção, até chegar à sua atual definição e objetos de investigação. Após várias pesquisas, conceitua então a psicolinguística como disciplina que estuda o processamento da aquisição da linguagem, relativo ao funcionamento da mente humana, ou seja, sua forma de armazenamento no cérebro, e nessa perspectiva, fica clara a influência do gerativismo e do cognitivismo.

Já para Lilian Ferrari (2011, p. 13-15), o termo linguística cognitiva já circulava no cenário linguístico desde 1960 e essa teoria “prevê a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas, bem como a

interação entre os módulos da linguagem, mais especificamente, entre estrutura linguística e conteúdo conceptual.” ( op. cit. p. 14). Em outras palavras, essa concepção defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição e sob sua perspectiva, a palavra não contém significados, mas orienta a construção do sentido no pensamento a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais.

As considerações de Ester Scarpa (2001) muito contribuíram para defender teorias sobre a aquisição da linguagem, já mencionada pelas teorias da psicolinguística, sendo vista como algo heterogêneo, pois está situada tanto entre teorias linguísticas como entre teorias psicológicas. Segundo a autora, estudos sobre como a linguagem é adquirida pelas crianças e como ela é desenvolvida sempre foram alvo de estudos, que por sinal são considerados como sendo híbridos, heterogêneos e multidisciplinares. Alguns de seus campos teóricos merecem maior destaque, tais como os estudos voltados para a aquisição da língua materna; a aquisição de uma segunda língua; e a aquisição da escrita, envolvendo o letramento (op. cit, p.203-205). O desafio encontrado por esse estudo é conseguir relacionar o inato e o adquirido, o biológico e o social/histórico, afinal de contas:

“[...] quando vai para a escola, a criança já percorreu um longo caminho elaborando sua linguagem, inserindo-se numa língua de sua comunidade. Linguisticamente, a criança não é uma tábula rasa. Ela é perfeitamente proficiente em sua língua materna e continua a aprender outras formas pertencentes a outras modalidades da fala/linguagem, dentro e fora da escola. Isto é, a operar com objetos linguísticos. Assim, a escola vai lhe proporcionar o acesso a outras ‘gramáticas’ a partir de modalidades escritas pertencentes a modalidades escritas.” (SCARPA, 2001, p. 229).

Devemos então perceber que uma criança não é um indivíduo isento de conhecimento linguístico, pelo contrário, está aos poucos se inserindo na língua dos familiares e da comunidade em geral, levando para a escola um conhecimento prévio e cultural a respeito da sua linguagem, que não deve de forma alguma ser descartado, e sim lapidado e agregado a outras maneiras de comunicação, ficando claro para a criança que essas várias formas variam de acordo com a situação em que ela esteja inserida.

É papel da escola formar cidadãos capazes de manusear a linguagem de acordo com o que pede cada contexto social e com isso adquirir o que muitos chamam de outras gramáticas, ou seja, através da possibilidade do acesso às varias formas faladas pela Língua Portuguesa, a criança será proficiente na sua língua materna e aprenderá outras modalidades, que poderão ser exploradas dentro e fora da escola.

Vale destacar, ainda dentro do terceiro paradigma, as concepções sobre a neurolinguística, que é um dos campos mais recentes da linguística e significa o estudo das relações estabelecidas entre a linguagem e o cérebro, sendo este capaz de realizar funções cognitivas atuando nas várias formas em que percebemos o mundo, referindo-se assim ao pensamento antigo que vê o ser humano como um ser pensante. Além desse campo de estudo, a neurolinguística também se volta para a investigação da afasiologia, ou seja, a verificação de alterações na linguagem causadas por lesões cerebrais ou patologias que, com a ajuda das pesquisas interdisciplinares, contribuem para o desenvolvimento das atividades clínico-terapêuticas para os que sofrem com patologias e no esclarecimento para preconceitos voltados às alterações linguístico-cognitivas. (MORATO, 2001, p. 143-147).

Por fim, temos o quarto paradigma, sobre o qual Edwiges Maria Morato (2004, p. 312) afirma que o estudo do sociointeracionismo é importante para a compreensão das relações existentes entre internalismo *x* externalismo da língua, pois consegue explicar como se estabelece a relação entre linguagem e o mundo exterior. Fica fácil compreender, a partir dessa concepção, que a língua só existe porque existem falantes e que estes estão em função da situação social em que se encontram, o que nos possibilita, através da interação, observar os diversos modos de funcionamento da linguagem. Assim, podemos dizer que essa é uma disciplina que estuda questões como a natureza do conhecimento linguístico, as suas representações mentais e sua função no processo da interação.

Anna Bentes (2001, p. 245-250), em suas pesquisas voltadas para o funcionamento da linguística textual, que surgiu nos anos 1960, defendia que o principal objeto dessa teoria é o estudo do texto. Houve um afastamento da teoria linguística estrutural de Saussure e passou-se a dar maior importância para a descrição da competência textual do falante, e o texto passou a ser estudado em seu contexto de produção, visto como um processo para o seu planejamento. Essa disciplina estuda as relações entre frase e período, processo de referenciamento, coesão, concordâncias etc. De acordo com a autora:

“[...] todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que seja um texto, conhecimento este que não é redutível a uma análise frasal, já que o falante conhece não só as regras subjacentes às relações interfrásticas (a utilização de pronomes, de tempos verbais, de estratégia de definitivização etc.), como também sabe reconhecer quando um conjunto de enunciados constitui um texto ou quando se constitui em apenas um conjunto aleatório de palavras ou sentenças. Um falante nativo também é capaz de resumir e/ou parafrasear um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, atribuir-

lhe um título ou produzir um texto a partir de um texto dado, estabelecer relações interfrásticas etc.” (BENTES, 2001, p. 250).

Durante o estudo do texto, todo e qualquer falante consegue perceber quando se trata de um simples conjunto de palavras ou de um texto já estruturado e com sentidos. Nessa proporção, a linguística textual objetiva uma análise dos textos no seu âmbito contextual, associando também as relações estabelecidas entre suas regras estruturais, para que assim, quaisquer desses indivíduos já mencionados possam evoluir nesse reconhecimento de textos, saibam reconstruí-los e planejar sua escrita, sendo também capazes de parafrasear, completar sentidos, criar títulos ou até mesmo compará-los a outros textos.

Considerando tais afirmações e percebendo as habilidades internalizadas que o indivíduo possui em formar, transformar e qualificar os textos, a autora menciona a ideia da elaboração de uma gramática textual, contando com um sistema de regras que nos permitiria dizer se uma sequência linguística é ou não um bom texto. A partir disso, os teóricos criaram a então teoria do texto, que “ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.” (op. cit. p. 251), estendendo suas investigações ao contexto de produção e interpretação dos textos.

Partimos agora para as concepções de Análise do Discurso (AD), que de acordo com Fernanda Mussalín, (2001, p. 101-109) teve sua origem na França na década de 1960 e propõe estudar o discurso no campo relativo à ideologia e aos sujeitos, ou seja, é uma manifestação da ideologia decorrente dos modos de produção social. Essa disciplina investiga a relação dos indivíduos com a história e suas formações sociais, além de conceber que o inconsciente se estrutura como uma linguagem e o sujeito pensa ser consciente do que diz. Segundo Fernanda Mussalín (2001):

“Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...] a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível à partir do lugar que ocupa.” (MUSSALIN, 2001, p. 110).

A AD considera o contexto histórico e social em que determinado texto foi produzido, em outras palavras, os sentidos, as condições de produção e o próprio discurso vão sendo construídos a partir da enunciação, por isso caracteriza-se como uma

disciplina que leva em conta a interdisciplinaridade, seja entre as ciências humanas ou na própria Linguística. É observada aqui a relação estabelecida entre discurso e ideologia, sem deixar de lado a interação verbal, a importância da presença do outro. Trataremos mais a fundo sobre as concepções da AD no capítulo subsequente.

Continuando dentro do quarto paradigma, vale destacar as concepções da Linguística Aplicada (LA), que se desenvolveu com o objetivo principal de elaborar planos e materiais para o ensino de línguas, ou seja, procurou mediar a teoria linguística e o ensino de línguas. De acordo com Moita Lopes (2009), essa disciplina começa a pesquisar contextos de ensino/aprendizagem da língua no campo dos letramentos e em outros contextos institucionais e, ao compreender a linguagem nesses campos, a LA tem como foco resolver problemas práticos sobre o uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, em caráter interdisciplinar. (op. cit. p. 11-22).

Todas essas considerações nos levam a pensar na linguagem como um longo processo de desenvolvimento de uma capacidade humana, que pode ser estudada sob diversas perspectivas e com os mais variados conceitos, que vão desde o estabelecimento da comunicação, compreensão das diferentes formas de texto, expressão do pensamento e atuação do indivíduo em sociedade. A partir dessas concepções, podemos compreender como um falante consegue sair do seu estado de pouco conhecimento da língua materna (crianças) até a sua evolução para organizar sintática e estruturalmente um texto (dentro de determinado contexto sócio-histórico e ideológico), seja ele escrito ou verbal.

Assim entendemos que a possibilidade de comunicação só é possível a partir da compreensão de como funciona a ferramenta da língua em situação cotidiana, e devido às suas diversas concepções e dúvidas sobre como conceituá-la da forma “correta”, caminhos variados são construídos a fim de se fazer compreender seu percurso e implicações de uso em sociedade. A maneira como cada teórico concebe a linguagem resultará na nossa maneira de perceber tal processo, o que significa que, para nós, aprendizes, estudiosos e professores de língua, nos cabe primeiramente conhecer esse funcionamento linguístico para posteriormente adequar as teorias vigentes com a melhor forma de aplicação desse estudo em sala de aula, pautados sempre por uma modalidade de ensino mais didática e contextual possível.

No capítulo a seguir, nos embasamos teoricamente nas concepções da Análise do Discurso que justificam a nossa pesquisa, no que se refere às noções de sujeito e formação de professor.



## CAPÍTULO 2. CONCEPÇÕES DE SUJEITO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

### 2.1. Concepções de Sujeito e de Formação Discursiva

De acordo com Helena Brandão (2004, p. 5- 6), a Análise do Discurso (AD) surgiu na década de 1960-1970, na França, país que tinha forte tradição escolar no estudo do texto literário. Essas décadas caracterizaram-se por ser um período bastante agitado, no Brasil, por exemplo, tivemos os festivais da MPB e as manifestações políticas contra a ditadura militar, já na França, houve o movimento estudantil de 1968 em que os estudantes universitários saíram às ruas pedindo reformas no ensino. Foi neste cenário que a Análise do Discurso francesa procurou entender tais momentos políticos e buscou analisar os discursos que foram produzidos nos textos da época.

Para analisar esses discursos, a autora afirma que a AD não se limitou a um estudo puramente linguístico, levou em conta outros aspectos externos à língua e que faziam parte essencial de uma abordagem discursiva, tais como os elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem. Observou também o espaço que esse discurso ocupava em relação a outros discursos produzidos e que circulavam na comunidade.

Já afirmou Fernanda Mussalim (2001, p. 101 e 102) que a fundação da AD se deu basicamente através das figuras de Dubois e Pêcheux, ambos foram tomados pelo marxismo e pela política e partilharam convicções sobre a luta de classes, história e movimento social. Assim, o projeto de elaboração da AD mostra uma linguística que oferece meios para abordar todo esse quadro. Assim:

“A instituição da AD, para Pêcheux, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. A AD [...] oferecia um procedimento de leitura que relacionava determinadas *condições de produção* com os processos de produção de um discurso. Para Pêcheux é como se houvesse uma ‘máquina discursiva’, um dispositivo capaz de determinar, sempre numa relação com a história, as possibilidades discursivas dos sujeitos inseridos em determinadas *formações sociais*, conceito originário da obra de Althusser (1970) que designa, em um determinado momento histórico, um estado de relações – de aliança, antagonismo ou dominação – entre as classes sociais de uma comunidade. (MUSSALIN, 2001, p. 105 e 106).

Para Mussalim (op. cit.), a AD considera as condições de produção dos textos e que seus sentidos são historicamente construídos, classificando-se assim como heterogêneos, já que comportam uma formação ideológica com várias posições que se confrontam umas com as outras. Para essa disciplina o que importa é o lugar ideológico em que os sujeitos enunciam, e os sentidos, apesar de pré-estabelecidos, não existem antes do discurso, mas vão se construindo a partir dele.

Dito isso, ressaltamos agora as considerações de Eni Puccinelli Orlandi (1996, p. 45-51), retiradas do seu texto *Ordem e organização da língua*, que afirma que, quando falamos em linguagem, devemos perceber a diferença existente entre o conceito de ordem e o conceito de organização, conceitos estes que separam a tomada logicista da tomada discursiva da língua. Segundo a autora, a ordem seria a forma material, o funcionamento da linguagem e o reconhecimento da existência de duas materialidades: a da língua tal como enunciamos; e a da história, tida sob a perspectiva social. Sendo assim, o lugar de observação dessa materialidade classifica-se como a *ordem do discurso*, que se interessa não pela organização sintática da língua, mas para o modo como essa organização pode contribuir para a produção de efeitos de sentido.

Nessa perspectiva de ordem linguística, duas considerações tornam-se importantes: a da passagem da linguagem para a forma material e a compreensão de que a língua tem algum significado porque a história nela intervém, nos convencendo de que o sentido é determinado pela relação entre sujeito e história. A simples noção de estrutura não basta, pois remete à ideia de organização, por isso, “Esta noção, a de materialidade, nos leva às fronteiras da língua e nos faz chegar à consideração da ordem simbólica, incluindo nela a história e ideologia.” (ORLANDI, 1986, p. 46).

Freda Indursky (2000, p. 70 e 71) já afirmou que nos primórdios da década de 1970, quando se iniciaram as teorias da AD, surgiram as primeiras concepções de Pêcheux quanto à formulação da noção de sujeito, concebendo-o como um lugar determinado na estrutura social, ou seja, o sujeito se encontra representado pela sociedade ao mesmo tempo que a transforma. Já em 1975, o sujeito ganhou um traço de subjetividade, a partir de um trabalho formulado em co-autoria com Cathérine Fuchs, o sujeito agora é dotado de inconsciente, atua sob as ilusões de pensar ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz.

Em 1975, em sua segunda obra, Pêcheux (1988 *apud* INDURSKY, p. 70-72) acrescenta o que se chamou de *teoria não subjetiva da subjetividade*, que articula o inconsciente e a ideologia. Ao mesmo tempo em que essa teoria situa o sujeito ao que

ele é, dissimula para ele sua própria existência no interior do seu funcionamento, através da ilusão da autonomia do sujeito. Em outras palavras, a ideologia interpela os indivíduos em sujeito sem que eles se deem conta disso, portanto, não há sujeito sem ideologia. Assim, o sujeito na Análise do Discurso se articula entre o social e o inconsciente e é duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, e em seu funcionamento social, pela ideologia.

Sendo assim, para Orlandi (1986):

“Ao dizer que o inconsciente e a ideologia estão materialmente ligados, M. Pêcheux (1975) coloca a necessidade de uma noção – o discurso – em que isto possa ser considerado, instituindo ao mesmo tempo a especificidade do campo teórico estabelecido pela noção de materialidade.”

Existe um espaço entre língua, sociedade, sujeito e sentido e segundo suas palavras, a ideologia configura-se, portanto, como algo inconsciente, um efeito da relação entre o sujeito e a língua com a história, traduzindo-se como uma prática significativa. O sujeito tem sua enunciação interpelada pela ideologia e história vigentes e acredita ser responsável pelo que diz, quando na verdade ele está afetado, inconscientemente, por esses fatores sociais.

De acordo com Fernanda Mussalim (2001, p. 133-138), na AD a concepção de sujeito assume três características, a primeira delas refere-se ao fato de que o sujeito não é concebido como fonte do próprio discurso, mas sim submetido às regras que delimitam o discurso que ele enuncia. A segunda é a de que o sujeito passa a desempenhar diferentes papéis de acordo com as várias posições que pode assumir, e é o lugar em que ele se encontra que determina o que ele pode ou não dizer. “Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido do seu discurso.” (op. cit. p. 133). A terceira noção adotada pela autora é de um sujeito clivado e dividido entre o consciente e o inconsciente, que não pode se definir como consciente daquilo que diz. Deste modo, o “eu” perde força, cedendo espaço para o “outro”, seu inconsciente, que passa a fazer parte do seu discurso.

“Assim, para a AD, o sujeito, por não ter acesso às reais condições de produção de seu discurso devido à inconsciência de que é atravessado e ao próprio conceito de discurso com o qual trabalha a AD – uma teoria materialista da discursividade -, representa essas condições de maneira imaginária.” (MUSSALIM, 2001, p. 136).

Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, e aquilo que deve ou não ser dito por ele não aparece antes que o sujeito fale, mas durante o seu discurso. O sujeito é determinado pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica em que se encontra.

Voltando às reflexões de Helena Brandão (2004, p. 6 e 7), um conceito fundamental para a AD é a noção de condições de produção, ou seja, o conjunto dos elementos que cercam a produção de um discurso; que envolvem o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. O discurso é o espaço em que o saber e o poder se unem e se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar social a partir de um direito que lhe foi concedido e reconhecido socialmente.

Do mesmo modo, vale destacar que, pelas concepções de Eni Orlandi (1986, p. 52-54), o texto é uma unidade significativa e um objeto linguístico-histórico, cuja interpretação deriva de um discurso que o sustenta, em outras palavras, é um processo que se desenvolve em várias formas e situações sociais. Essa unidade pela qual significa o texto é entendida não como algo fechado, pois se relaciona com outros textos e apresenta um início, meio e fim.

Orlandi (op. cit.) concebe algumas palavras sobre sua noção de história:

“No século XIX, a noção de história relacionada à língua a automatizava, vendo nessa relação uma dimensão temporal expressa na forma de cronologia da evolução. [...] Com a AD – e isto que estamos chamando de historicidade – a relação passa a ser entendida como constitutiva. Desse modo, se se pode pensar uma temporalidade, essa é uma temporalidade interna, ou melhor, uma relação com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele. [...] Não se trata, assim, de trabalhar a historicidade (refletida) no texto mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos.” (ORLANDI, 1986, p. 54 e 55)

Tal noção estava ligada à concepção cronológica e vista como algo exterior à noção de língua, mas foi com o surgimento da AD que se originou a chamada historicidade, agora, história e língua se constituem e a ideia de exterioridade passa a se inscrever dentro do texto. O ponto de partida é agora o do texto enquanto materialidade histórica e do modo como a matéria textual produz sentidos.

Foi a partir de tais considerações, que Indursky (2000, p. 71) lançou a pergunta: mas como um sujeito dotado de tais características funciona no discurso? Para entendê-la, é necessário compreender a noção de Formação Discursiva (FD) que, para a autora, corresponde a um domínio de saber constituído de enunciados discursivos que

representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito. Assim, o sujeito é interpelado pela FD em sujeito falante do seu discurso, e essa FD representará, na linguagem, as formações ideológicas que lhe são correspondentes, ou seja, seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a FD que o domina.

Pretende-se, portanto, trabalhar a ordem da língua e a ordem da história, desvendando sua heterogeneidade de FD, além dos processos históricos dos sujeitos e as relações entre os diferentes processos de significação, para que de fato o texto seja compreendido, já que o que interessa não é a organização textual, mas o que o texto organiza em sua discursividade. Sendo assim, o objeto da AD é “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico.” (ORLANDI, 1996, p. 56). Ainda segundo a autora a FD representa tanto o lugar da constituição do sentido como da identificação do sujeito. A determinação histórica tem uma forma concreta na constituição dos sentidos e dos sujeitos, e o sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, ou seja, é determinado pela exterioridade e também determinador do que diz. O sujeito se ilude em achar que é ele mesmo a origem do seu dizer, mas na verdade não há separação entre exterioridade e interioridade.

Conforme Fernanda Mussalim (2001, p. 117), na primeira fase da AD, a exploração da análise dos discursos se dá através de discursos menos polêmicos, que gerem menor variedade de sentidos possíveis, adotando-se pela primeira vez a noção de máquina discursiva:

“Têm-se, então, a noção de ‘máquina discursiva’: uma estrutura (condições de produção estáveis) responsável pela geração de um processo discursivo a partir de um conjunto de argumentos e de operadores responsáveis pela construção e transformação das proposições, concebidas como princípios semânticos que definem, delimitam um discurso.” (op. cit. p. 118).

Somente na segunda fase da AD surge o conceito de FD, que determina o que pode ou não ser dito de acordo com o lugar social de quem fala, ou seja, é a existência de regras que determinam o interno e externo ao indivíduo. Entretanto, quando uma FD se relaciona com o externo, quer dizer que ela está se relacionando com outras FDs, caracterizando-se agora por ser atravessada por outros discursos independentes uns dos outros. Nessa segunda fase, o analista do discurso terá como foco de estudo as relações entre as diversas FDs. (MUSSALIM, 2001, p. 118 e 119).

Ainda segundo Mussalim (op. cit.), é somente na terceira fase da AD (adotada atualmente) que haverá uma desconstrução da FD, ou seja, enquanto na AD-2 as outras FDs e os discursos são incorporados, mantendo sua identidade, na AD-3 é considerada a noção de interdiscurso:

“[...] adota-se a perspectiva segundo a qual os diversos discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros para serem, em seguida, postos em relação, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso. Será a relação interdiscursiva, portanto, que estruturará a identidade das FDs em questão.” (MUSSALIM, 2001, p. 120).

É importante considerarmos, antes de qualquer outra concepção de sujeito, a noção de interdiscurso e intradiscurso. O primeiro, de acordo com Dantas (op. cit. p. 73-76), significa que toda e qualquer fala é atravessada por dizeres de outros lugares e de outros sujeitos, ou seja, por um conjunto de discursos que determinam o que pode ou não ser dito. Seguindo a linha de raciocínio de Pêcheux (1988), o autor afirma que as FDs determinam a produção textual de cada indivíduo na forma de discursos, que se caracterizam por serem desiguais, justamente porque surgem desses diferentes lugares. Assim, a FD ilude o sujeito no sentido de que ele acha que tudo dito por ele é original e autônomo, sem se dar conta de que sua fala vem de outros sujeitos, reformuladas de acordo com as circunstâncias.

O intradiscurso, ainda para Aloísio Dantas (2007, p. 79-80), significa àquela situação que exige formulações sobre o que pretendemos falar, seja na escolha das palavras mais adequadas, num enunciado mais claro etc. Pelas palavras de Pêcheux (1988), o intradiscurso é “o funcionamento do discurso em relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘coreferência’ que garantem aquilo que se pode chamar de ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.” (PÊCHEUX, 1988, p. 166).

Assim, para Mussalim (op. cit. p. 121-130), a FD é regida por uma Formação Ideológica (FI), que é uma força que comporta mais de uma posição que pode se confrontar ou se aliar com outras, e, conseqüentemente, faz com que uma FD apresente mais de um discurso, em outras palavras, um mesmo enunciado pode ser interpretado de várias maneiras, dependendo do lugar ideológico de onde foi enunciado. Desse modo, “Foi possível perceber, então, que existe, numa formação discursiva, sempre a presença do Outro, e é esta presença que confere ao discurso o caráter de ser heterogêneo.” (MUSSALIM, 2001, p. 129). A importância dessa ideia se dá então pelo espaço de troca

entre os discursos, que dependem e se formam de forma regulada dentro do interdiscurso, que é aquele espaço aberto dependente de outras posições.

Assim, a tarefa da AD é compreender os sentidos do texto e como ele pode ser lido, por isso, o texto se torna uma peça chave que lhe dá acesso ao que mais interessa: o discurso. Há então uma relação mútua entre textos, linguagem e o mundo para que a construção dos processos de significação aconteça. O texto é o próprio material de análise e o próprio resultado. Nas considerações da AD, o espaço entre o sujeito e o discurso se caracteriza por ser interdiscursivo, ou seja, abarcando diferentes posicionamentos e discursos agora dependentes uns dos outros, com o objetivo principal de compor as variadas interpretações possíveis da FD que se queira estudar.

## 2.2. Posição-sujeito e identificação

Como já foi mencionado, Michel Pêcheux foi o fundador dos estudos da Análise do Discurso Francesa e, num de seus principais estudos, Pêcheux (1988) buscou compreensões acerca da materialidade do discurso para explicar como acontecem as *condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção*. Mas antes disso, iremos esclarecer alguns conceitos abordados por ele quanto às noções de ideologia, prática de produção de conhecimentos e prática política.

Para Michel Pêcheux (1988, p. 143-146), a ideologia não é o único elemento dentro do qual se efetuará essa reprodução/transformação, pois achar isso seria ignorar a existência das instâncias sociais. Essa ideologia não se impõe de maneira homogênea frente à sociedade e não é correto afirmar que cada classe possui sua própria ideologia. Entretanto, a ideologia de uma determinada classe, de uma forma ou de outra, acaba por se impor sobre outra, assim se realiza através da instalação dos aparelhos ideológicos do Estado. Esse é um outro ponto de vista defendido pelo autor: a luta de classes se insere nos aparelhos ideológicos do Estado. Assim, “esses aparelhos ideológicos do Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção.” (PÊCHEUX, 1988, p. 145).

Diante de tais afirmações, podemos agora entrar no objetivo principal do autor (op. cit. p. 146), que é esclarecer as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção. Segundo ele, essas condições contraditórias, apresentadas anteriormente, acontecem em determinado momento histórico e em uma dada formação

social. Essa contradição acontece porque ao se desmembrar as ‘regiões’ da religião, família e das leis, por exemplo, estabelecemos desigualdade nas ideias a partir da ideologia pela qual somos interpelados, estabelecendo assim uma subordinação de uma região sobre outra, e originando uma luta ideológica de classes.

A partir da seguinte citação do autor, podemos enfim compreender como essas relações de desigualdade e subordinação acontecem dentro dos diferentes aparelhos ideológicos do Estado:

“Resumindo: a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.” (PÊCHEUX, 1988, p. 147).

Assim, compreendemos que a partir da oposição das ideias a respeito de determinado assunto, discordamos e estabelecemos desigualdades que são refletidas na diferenciação de classes, haja vista que uma opinião acaba se sobrepondo sobre outra. A instância ideológica do Estado interpela os discursos e, juntamente com a formação social vigente, nos faz identificar com as diferentes opiniões. São então essas relações ideológicas entre Estado, indivíduos (sujeitos) e identificação que transformam as relações de produção dos discursos uns sob os outros.

Ainda de acordo com o referido autor, “essa relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho do Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito (livres e iguais em direito no modo de produção capitalista) são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’.” (PÊCHEUX, 1988, p. 148).

Pêcheux (op. cit. p. 151-158) também afirma que a ideologia em geral não tem histórias e seu conceito aparece para designar as relações de produção como relações entre homens, cujo motor é a luta de classes. Ele evoca a aproximação entre a existência espontânea do sujeito e a evidência do sentido como referentes a um efeito ideológico presente nos discursos. Surge aqui a noção de interpelação, ou seja, o sujeito tem o mérito de tanger o vínculo superestrutural entre os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos do Estado, e esse vínculo se dá de maneira inconsciente. Assim, o autor resume que “o que a tese ‘a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’ designa é exatamente que ‘o não-sujeito’ é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia” (PÊCHEUX, 1988, p. 155).



A partir de tais teorias, podemos “considerar o efeito pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 156), isso funciona mesmo o sujeito se submetendo a ela ou não. Dito isso, é importante entender como esses indivíduos são interpelados pela ideologia e como acreditam no fato de que eles dizem ou escrevem, enquanto sujeitos falantes, o que acham que seria conscientemente o seu discurso.

Segundo suas palavras (op. cit., p. 164-168), é a ideologia que dissimula o sujeito sob a aparência de autonomia, articulando o sujeito em relação com o sentido. Para ele, o sujeito se identifica no discurso com ele mesmo e com o outro, ou seja, se reconhecem entre si espelhados uns nos outros. Vejamos sua afirmação:

“Dissemos que a marca do inconsciente como ‘discurso do outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor dos seus atos, etc., e as noções de asserção e de enunciação estão aí para designar, no domínio da ‘linguagem’, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante.” (PÊCHEUX, 1988, p. 171).

O sujeito se constitui pelo inconsciente, através do discurso do outro, sendo ele capaz de tomar posições e se responsabilizar pelos seus atos, dentro de determinada FD, enquanto sujeito-falante. Também é válido afirmar que o discurso pré-construído, através do inconsciente, caracteriza a representação verbal, que pode formar uma nova representação verbal. Essa relação entre as duas representações verbais pode se unir à mesma FD.

Cabe agora considerarmos as noções de Aloísio Dantas (2007, p. 65-67) a respeito das concepções de sujeito e ideologia. De acordo com o estudioso, os textos lidos pelos sujeitos manifestam diferentes sentidos, de acordo com as diferentes maneiras em que buscamos atribuí-los, e isso se deve ao fato de que cada um desses sujeitos está inscrito em determinada ideologia. Portanto, sujeito e ideologia são para ele uma mesma realidade e explica ainda que as diferentes maneiras de se ler um texto coloca os sujeitos em determinadas posições sociais que lhes dão uma língua para expressar o que foi compreendido. Desse modo, quando interpretamos um texto apagamos os significados históricos, ficando apenas uma única interpretação tida como a verdadeira, a do próprio sujeito.

Entendendo o texto com enunciados realizados para a comunicação e discurso como ação de sujeitos dentro de determinado contexto, a noção de sentido, segundo Dantas (2007, p. 121-124) é tudo aquilo que se pode recuperar pelas relações, a

capacidade de alguém em explicar aquilo que foi dito por determinada enunciação textual historicamente construída.

Devido a constante relação entre sujeito e inconsciente e sujeito e história, Orlandi (1996) trabalha com a noção de interpelação do sujeito. Para ela, o modo como o sujeito toma determinada posição não lhe é acessível, por isso a constituição de significado e sentido não são evidentes. O analista da linguagem irá então trabalhar com os gestos de interpretação dos sujeitos, com base na história e tomando o discurso para a construção dos efeitos de sentido. Para a autora, esse sujeito assume uma posição no entremeio discursivo, regido pela memória discursiva, dentro de um complexo de formações discursivas.

Na citação acima fica claro que o sujeito pode se movimentar, se posicionar de diferentes maneiras dentro do discurso, podendo se identificar com essa ou aquela FD, porém, isso acontece de modo inconsciente, o sujeito é interpelado pela ideologia vigente e enuncia seu posicionamento sem se dar conta disso. Por isso, a construção de significados por esse sujeito não se dará de forma tão evidente, cabendo então ao estudioso da linguagem e, em especial, do texto que se queira estudar, verificar, com base na história e no contexto social que o sujeito está inserido, os efeitos de sentido possíveis de serem revelados.

Assim, a *ordem do discurso*, já mencionada anteriormente, é enfim compreendida quando o analista percebe que na construção de argumentos, por exemplo, as posições tomadas pelos sujeitos e as suas filiações ideológicas já estão determinadas, com ou sem o seu controle. As intenções dos sujeitos, ou os efeitos de sentido que o sujeito pretende como intenção, não mudam em relação a essas determinações, funcionando então como projeções imaginárias, e só se pode atravessar essa instância da imaginação quando estiver claro que tais argumentos são produzidos pelos discursos vigentes, estabelecendo relações históricas, ideológicas e políticas já demarcadas. (ORLANDI, 1996, p. 45-51).

Na Análise do Discurso, a noção de posição-sujeito significa o lugar em que os sujeitos estão inseridos na estrutura social, ou seja, o sujeito, ao mobilizar determinados saberes para enunciar, já o faz determinado por esse lugar social. A posição-sujeito se constrói no momento da constituição dos efeitos de sentido, ou seja, o enunciador<sup>1</sup> recorre ao que já foi dito, ressignificando esse discurso apreendido pela mobilização dos

---

<sup>1</sup> Para a Análise do Discurso, “enunciador” é a forma como o sujeito se explicita no texto, através de recursos linguísticos.

saberes da FD. Em suma, uma posição-sujeito é o espaço enunciativo marcado pela historicidade que ora determina o dizer, ora divide o acesso a ele, suscetível à mudanças e recortes. (INDURSKY, 1988, p. 76 e 77).

Orlandi (2001, p. 99-102), em seu ensaio sobre as concepções *do sujeito na história e no simbólico*, afirmou que a subjetividade é de extrema importância para as teorias do discurso, haja vista que é através dela que se compreende como a língua acontece no homem e através dela pode-se observar os sentidos possíveis que estão em jogo em determinada posição-sujeito. Por sua vez, o sujeito, juntamente com o sentido, se articula com a língua e a história e entre a situação social e discursiva, discurso esse que se materializa em ideologia.

A autora considera ainda que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, ou seja, coloca-se na origem do que diz e, inconscientemente, ele fala ao sujeito, fala do sujeito, para depois dizer “eu falo”, ele tem a ilusão de ser fonte do seu dizer.”(ORLANDI, 2001, p. 100). Assim, inconsciente e ideologia se articulam e ambos dissimulam sua própria existência no interior do seu funcionamento e o sujeito, para se construir, deve se submeter à língua no sentido do jogo que se estabelece entre língua e história, na produção de sentidos. Vejamos:

“O sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia.” (ORLANDI, 2001, p. 103).

O sujeito, por ser interpelado pela ideologia e pelo seu próprio inconsciente, tem sua existência dissimulada, achando ser ele consciente do que diz. Para se constituir enquanto sujeito do discurso, ele deve então voltar-se à língua/linguagem dentro do seu contexto histórico e social como uma fonte de explicação e interpretação a fim de se buscar o sentido do que é dito.

Ainda em consideração às ideias citadas anteriormente, Ercília Ana Cazarin (2007, p. 109-120) afirma que uma Formação Discursiva comporta uma forma-sujeito historicamente determinada que regula e organiza o dizer das diferentes posições-sujeito que nela convivem. Essa FD ocorre pelas lacunas, vazios, limites e recortes e o modo como esses elementos dispersos se relacionam uns aos outros é o que delimita a FD, considerada então como uma unidade divisível, instável e heterogênea em relação a si mesma, já que abriga diferentes posições-sujeito para sua constituição. A FD é então um espaço possível de contradição e transformação interna, invadida por elementos que vêm de outro lugar sob a forma de discursos pré-construídos e transversos.

Indursky (2007) introduz outra noção criada por Pechêux (1988), chamada de *modalidades das tomadas de posição*, que se dividem entre o discurso do bom sujeito; o discurso do mau sujeito; e a desidentificação. A primeira modalidade remete a uma identificação plena entre o sujeito do discurso e a FD que o afeta. É a superposição entre discurso do sujeito e discurso do sujeito universal, em outras palavras, a FD “dá origem à entrada de novos saberes, anteriormente alheios a um determinado domínio de saber, produzindo a transformação/reconfiguração de uma FD.” (INDURSKY, 2007, p 170).

A segunda modalidade significa que a tomada de posição do sujeito se contrapõe, questiona, distancia e contesta o sujeito universal assim como da FD que lhe é imposta, ocasionando diferenças de saberes dentro de uma mesma Formação Discursiva. A terceira modalidade surge a partir da modalidade anterior e significa que o sujeito do discurso desidentifica-se de uma FD para deslocar sua identificação para outra FD ou instituir uma outra FD, ou seja, é a instauração de uma nova posição-sujeito no interior da FD, causando estranhamento, divergência e tensão dos sentidos.

Para Indursky (2000, p. 76), a FD é concebida igualmente como heterogênea e dividida, sendo constitutivamente frequentada por seu outro e deve ser pensada como dois ou mais discursos em um só. Num espaço de tais características, o sujeito é igualmente fragmentado e heterogêneo em virtude das diferentes posições que pode assumir e pelos diferentes modos que encontra para se identificar ou não com o saber de uma FD.

Dito isso, podemos afirmar que estamos diante de um conjunto de diferentes posições-sujeito com diferentes formas de se relacionar com a ideologia, que darão conta das Formações Discursivas, fazendo-nos compreender as diferentes posições ideológicas dos discursos e os sentidos que estão por trás dos textos, essenciais para desmascarar a nossa existência enquanto sujeitos.

Evandra Grigoletto (2007, p. 123-124), ainda sobre essa temática, comentou que o sujeito da AD é aquele do discurso, que carrega marcas do social e ideológico e o seu lugar é preenchido por uma forma-sujeito e é por ela que o sujeito se inscreve e se identifica em determinada FD. Ou seja, o sujeito é interpelado pela sua ideologia e ao se identificar com alguma FD, assume uma posição (ou diferentes posições) no discurso. Assim:

“Segundo os pressupostos teóricos da AD, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Este é o princípio básico da noção de sujeito em AD. Assim, o sujeito é, desde sempre, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. A AD parte do pressuposto de que o sujeito não é fonte do sentido, mas se forma por um trabalho de rede de memória,

acionado pelas diferentes formações discursivas, que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso.” (GRIGOLETTO, 2001, p. 125).

A respeito dessa citação, a autora confirma o fato de que só existe discurso se houver sujeito, até porque é ele a fonte da enunciação; e só há sujeito se houver ideologia, já que esta tem a função de interpelar o que é dito. Sendo assim, o sujeito assumirá diferentes posições dentro de uma Formação Discursiva, posições estas que são originadas a partir das lacunas e contradições pré-construídas existentes no discurso.

Ainda sobre essa última afirmação, vale ressaltar as palavras de INDURSKY (2007, p. 169-171), quando afirma que são as falhas e a tensão presentes no ritual do domínio do saber que possibilitam que o sujeito possa se contra-identificar com os saberes de sua FD e passar a questioná-los, assim como pode se desidentificar com a FD em que estava inscrito e passar a se identificar com outra FD, ou seja, novos saberes se inscrevem e conduzem o sujeito do discurso a se apropriar desses saberes alheios para inseri-los na sua FD. Ainda de acordo com a autora, é necessário que se entenda que a FD está submetida ao seu princípio organizador, que é a ideologia, e pelo fato desta ser divisível, heterogênea e contraditória, não podemos cristalizar nenhuma FD, pois ela também é heterogênea e composta por diferenças.

Em conclusão a essas teorias, podemos resumir que a Análise do Discurso, enquanto disciplina, busca compreender o funcionamento dos processos de significação, tomando os fatores linguísticos e históricos numa relação complementar, se propondo a questionar a concepção de língua como sistema desenvolvido por sujeitos que a põem em funcionamento. A partir dessa concepção, surge a ideia do objeto de estudo mais importante dessa área, o discurso desses sujeitos, de modo a conjugar os aspectos linguísticos com os histórico-ideológicos, ou seja, de que a língua se configure como um lugar de inscrição do discurso, que é constituído por sentidos produzidos historicamente nas práticas sociais. (INDURSKY, 2000, p. 71).

Como estamos tratando de linguística e ensino, a seguir mostraremos algumas concepções referentes ao trato e aplicação dessa ciência no âmbito educacional e como alguns autores apresentam suas reflexões acerca do tema.

### 2.3. Formação de professor e letramento

De acordo com Dantas (2007), as recentes pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa tem se interessado bastante sobre a atuação do professor em sala de aula, por isso o gênero aula merece destaque nas reflexões sobre como ele se constitui discursivamente. Segundo as visões de Cardoso (1999, p. 27-28), a linguagem como interação é a que mais se adequa em fundamentar as novas práticas pedagógicas, visando a aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula. A busca por essa nova prática se iniciou na década de 80, quando surgiram no Brasil as secretarias de educação e as propostas curriculares e em muitos desses documentos, já analisados em estudos, observa-se o despreparo das escolas em trabalhar a variação linguística, por exemplo, não se adequando então à nova realidade pretendida. Daí a necessidade na mudança de currículos, de materiais didáticos e, principalmente, da postura do professor. Segundo as palavras da autora:

“Como decorrência desses valores, o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino/aprendizagem de língua materna. O ‘conteúdo’ a ser trabalhado em sala de aula é a própria linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise linguística.” (CARDOSO, 1999, p. 29).

Considerando tal assertiva, podemos avaliar que, ainda segundo as concepções da autora, embora o texto deva ser considerado o mais importante durante o processo de ensino/aprendizagem, devemos ter claro em mente que todo texto é marcado por uma textualidade, uma unidade de significados, se insere dentro de determinado discurso, contexto, interlocutores, bem como determinações socio-históricas e ideológicas e não somente um amontoado de enunciados com regras linguísticas. Mas sabemos que muitos dos professores ainda se encontram desorientados quanto a isso e se sentem sem conteúdo, já que o ensino da gramática normativa não é mais a prioridade.

Em seu ensaio *Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores*, Márcia Mendonça e Clecio Bunzen (2006), objetivam discutir, a partir das observações de estágios de prática de ensino, como os professores e pesquisadores da área podem refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (EM). Nesse trabalho, observaram a grande quantidade de dúvidas e desafios encontrados nesse âmbito, bem como verificaram que muitos dos alunos brasileiros estão fora das escolas ou apresentam idade avançada para cursarem o EM.

Diante desse quadro, sabemos que hoje há uma busca incessante, principalmente pelos educadores, para a melhoria na qualidade da educação brasileira. De acordo com as autoras em questão, essa melhoria deve começar pelo investimento das políticas de formação do professor, visando a transformação dos métodos utilizados hoje em sala de aula, que ainda são pautados na memorização dos conteúdos e não contribuem para a construção das competências, habilidades e reflexões críticas dos alunos.

Essa preocupação sobre os métodos de ensino e a reflexão do trabalho do professor ganhou na Linguística o novo ramo, chamado de Linguística Aplicada, que relaciona teoria e práticas de ensino. Nosso foco aqui será questionar como o estudo dos discursos e a formação continuada dos professores deve entrar em sala de aula e quais os resultados dessas contribuições para a melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

Em decorrência dessas afirmações, Mendonça e Bunzen (2006) tratam do letramento como um estudo de extrema importância para que se efetive essa melhoria no ensino da língua materna, de modo que a prática do letramento seja vista com a finalidade de associar o que é aprendido na escola com as diversas situações sociais nas quais nos encontramos. De acordo com as autoras, o professor em exercício deve se inserir numa prática de letramento situada, o que significa “participar de eventos mediados pela leitura e escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorrem.” (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 18), e do ponto de vista prático, elas citam o estudo dos gêneros, das práticas de leitura, de escrita e de análise linguística como fundamentais nesse processo.

O que se espera é que as escolas, juntamente com os professores, elaborem planos que consigam integrar os múltiplos usos da leitura e da escrita voltados para os contextos sociais de uso recorrente, somente assim a compreensão dos textos fará sentido para os alunos e possibilitará no desenvolvimento do raciocínio crítico e no uso das diversas expressões linguísticas.

Como já afirmamos no capítulo 1 desse trabalho, é através da linguagem que podemos realizar as mais variadas formas de interação nos diversos contextos sociais. Partindo desse ponto de vista, Kleiman (2006) também defende que o letramento é importante para que se possa compreender as diferentes atitudes e comportamentos dos sujeitos em diferentes eventos. Essa ideia de diferentes eventos se relaciona com a sua afirmação de que os gêneros se modificam de acordo com as necessidades específicas da situação em que está inserido (nesse caso a sala de aula), excluindo assim aquela

ideia de desentrosamento dos gêneros do seu suporte, sendo, portanto, também considerado como uma prática social situada.

Essas afirmações nos levam a pensar o quanto é válida a exploração dos gêneros e dos usos da leitura e da escrita como práticas cotidianas, pois assim o aluno será produtor de conhecimento e estará apto para atuar no mercado de trabalho e como um cidadão em sociedade. Seguindo esse caminho, os professores farão com que os aprendizes saibam redigir uma carta do leitor para elogiar determinada matéria de revista; saibam como se portar diante de uma entrevista de emprego; ou até mesmo que sejam capazes de relatar oralmente, ou por escrito, determinado fato acontecido no decorrer do seu dia.

São nas atividades diárias que encontramos o reflexo da nossa aprendizagem na escola, a partir do momento em que nos deparamos com situações que pedem, na prática, pela escrita desse ou daquele gênero para determinado fim social ou de utilidade pública.

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (2011, p. 27-28) defende que discutir sobre as habilidades relativas ao ato de ler está diretamente relacionado a considerar a leitura como um processo cultural, vinculando-se às demandas cotidianas e de escolarização dos indivíduos. Ela associa essa ideia com a prática da Educação à Distância (EaD) e diz que essa é uma experiência com relativa dificuldade para os alunos, tendo em vista que é uma prática em que o aprendiz só se depara com a língua em sua forma escrita, devendo ser ele, portanto, autônomo no manuseio das práticas da modalidade oral da língua e letrado na modalidade escrita.

Para esta autora, (op. cit., p. 28-30), sempre houve dicotomia entre a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da língua escrita, sendo aquela considerada como um processo inato e natural do ser humano e esta como um processo de aprendizagem instrucional. Ela afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita não deve se limitar na escola, pois essa aprendizagem está também totalmente relacionada com a cultura trazida por cada indivíduo, a título de ilustração, temos o exemplo de crianças que vivem com determinados adultos que utilizam a escrita para elaborar lista de compras, bilhetes ou correspondência via e-mail, e fazem com que as crianças acabem por dominar e incorporar esses usos; ou ainda o exemplo de crianças que estão expostas ao cotidiano de pais analfabetos, mas que são diariamente estimuladas para a aprendizagem de outros tipos de práticas comunicativas orais. Aqui entra mais uma vez a importância do estudo do letramento na EaD:



“A Educação à Distância, no Brasil, assim, centra-se eminentemente no uso da escrita, requerendo atividade de leitura constante e reiterada, dado que o aluno não *escuta* o professor e os colegas, mas *lê* suas ‘falas’ e responde a elas também por escrito.” (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 33).

Percebemos que o aluno inserido na EaD necessita dominar tanto as inovações tecnológicas ligadas à informática (já que a EaD acontece por meio de chats, Skype ou e-mail), como dominar uma escrita mais formal e mais distante da oralidade, sendo esta uma das maiores dificuldades já registradas, segundo a autora, quanto às habilidades dos alunos da EaD. Esse tipo de educação exige diferentes habilidades de leitura e de construção de sentidos e o letramento funcionará então como o ditador da proficiência ou não dos estudantes quanto a essas competências leitoras. Para a autora, a superação dos desafios encontrados na EaD acontecerá pela familiarização, tanto dos alunos como dos professores, com os eventos mais complexos de letramento. (CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 33-40).

Para Neiva Maria Jung (2011, p. 44-47), os professores de Língua Portuguesa devem ser capazes de compreender a língua como um fator social, mas a questão é como levar isso para os alunos se os mesmos estão inseridos em um contexto utilitarista e de reprodução, a exemplo do concurso vestibular. O conceito de letramento aparece novamente, e, nas considerações da autora, de modo a defender que seu estudo está inteiramente relacionado com as práticas sociais e com o contexto de produção e não somente pelo seu modelo autônomo, em que a interpretação de um texto se dá somente por ele mesmo, enquanto produto. A autora destaca então o vestibular como um evento de letramento, em outras palavras, é quando o letramento passa a assumir um papel dentro de determinadas atividades, no caso do vestibular, temos um evento mediado pela escrita e que assume o papel de mediar a interação entre o candidato e o elaborador da prova.

É importante destacar que, para Jung (op. cit. p. 48-53), existem alguns mitos relacionados ao letramento no vestibular, tais como o da hipervalorização do saber escolarizado; o da escrita como portadora das verdades absolutas; e da escrita como homogênea e superior à fala. Esses mitos interferem na prática docente de modo que o modelo que prevalece é o reprodutivista, com a intenção somente de preparar os alunos para o exame do vestibular, quando na verdade deveria haver uma maior utilização de gêneros que apresentem uma realidade mais próxima dos alunos, bem como o desenvolvimento de questões que envolvam os diferentes usos da escrita em sociedade e

o estudo das variadas formas utilizadas pela fala em diversos contextos, somente assim teríamos uma maior participação social dos alunos diante desse evento.

Após essas considerações sobre a importância do letramento como um caminho para se trabalhar a formação do sujeito leitor/escritor e atuante em sociedade, faremos agora uma exposição do ponto de vista de alguns autores com relação à interferência positiva da formação docente continuada para a qualidade no ensino de língua materna.

De acordo com Marilene Weinhardt (2011, p. 68 e 69), quando tratamos dos cursos de Letras, devemos estar cientes das noções de ensino, pesquisa e extensão e essa última nos dá a ideia de atuação, seja dentro ou fora das escolas e universidades, levando-nos a pensar no ensino e na pesquisa como noções indissociáveis, ou seja, que não existe o indivíduo professor sem o indivíduo pesquisador. Para a autora:

“A função ensino, exercida sem a contraface pesquisa, limitar-se-ia a um estágio, a informação, que nem mesmo exige um mediador humano. Pode até ser cumprido com mais eficácia por outros meios, os tecnológicos, por exemplo, pela sua capacidade armazenadora e repetidora. Mas é ao professor que cabe treinar para selecionar, organizar as informações e, sobretudo, a partir desse estágio, aplicar os conhecimentos e refletir sobre eles de modo a produzir outras conexões que gerarão novos conhecimentos.” (WEINHARDT, 2011, p. 69).

Diante dessa citação, verificamos a importância dada pela autora para a formação do profissional do ensino, e não somente a formação pela formação, mas uma formação continuada, constantemente atualizada com os conteúdos e as informações necessárias para a geração de conhecimentos e para a construção da reflexão crítica durante a atuação em sala de aula. É o que podemos observar nas seguintes palavras da pesquisadora:

“Como professores de língua e de literatura, estamos sempre atuando em um universo e um saber em ação, sujeitos a constantes transformações. É a disposição para acompanhar e influir nesse movimento que determina esse caráter duplice do nosso trabalho. Não me refiro tão somente à necessidade de atualização, como domínio de novas normas ortográficas, inclusão de novos termos ou conhecimento dos novos autores e obras, que também não podem ser descurados, mas são de caráter informativo, e sim à abertura para deslocamentos do saber já institucionalizado, em decorrência das transformações originadas na sociedade ou no próprio plano do saber. Daí propor que se entenda o período de estudos universitários como um treinamento, não como uma formação definitiva. Nunca estamos prontos no sentido de acabados. É a disposição para constante retomada para revisão que diz da vitalidade da nossa ação. Nesse sentido, a tarefa da universidade é nos aparelhar com um instrumental que nos disponibilize e nos propicie a formação continuada, a certeza de que as respostas serão provisórias, o que não nos libera do esforço de usá-las, ainda que as perguntas pareçam se manter pouco alteradas.” (WEINHARDT, 2011, p. 72 e 73).

Os cursos de letras têm a principal função de orientar os profissionais para que saibam manusear e refletir sobre os variados usos da língua, gerando a noção de formação da identidade dos indivíduos frente à sociedade. Entra aqui a necessidade da sabedoria durante a escolha do professor para determinados temas, metodologia, hipóteses, possíveis resultados a serem alcançados, limites de pesquisa, enfim, escolhas que estejam diretamente relacionados com o seu alvo: os alunos. A universidade é de fundamental importância para a formação adequada dos professores na prática e manuseio da língua em sala de aula, entretanto, somente isso não basta, ser formado não implica dizer que o professor já está pronto, mas é a constante retomada dos saberes e a busca por novas informações que confere maior conhecimento e capacidade ao professor para tomar os melhores posicionamentos frente aos alunos, principalmente no que diz respeito aos diversos usos sociais da linguagem.

Porém, somente a formação acadêmica não basta, Mário Cândido de Athayde Júnior (2011, p. 79-87) já defendia que a formação continuada do professor funciona como um conhecimento científico que atualiza o professor no manuseio dos seus conceitos linguísticos em sala de aula com a finalidade de construir outras práticas e novas aprendizagens. A partir dessa formação, os professores passam então a se compreenderem, enquanto inseridos em seu quadro social, para assim desenvolver um novo olhar sobre a língua materna e construir continuamente um quadro de aprendizagem e transformações com seus alunos.

Num país em que o hábito da leitura é desmerecido e desvalorizado, o professor enfrenta o desafio diário de construir junto com seus alunos o prazer pela leitura, e para isso, precisa estar bem preparado. De acordo com Djane Antonucci Correa (2011, p. 89-90 e 95-96), nos dias atuais é requisito básico que o professor, para ingressar na docência universitária, saiba elaborar um plano de trabalho que articule as modalidades de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que essas modalidades auxiliam na construção do processo de identidades, e é aí que texto e discurso serão vistos como uma prática social, em que os participantes podem construir e refletir sobre sua realidade, a partir do contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Júlio Emílio Diniz-Pereira (2011, p. 99-100 e 108-114) já afirmou que as novas propostas curriculares procuram elaborar um modelo de ensino em que o aluno de Letras entre em contato com o estágio de prática desde o início do curso de formação, pois é com esse relacionamento com a realidade que surgirão os problemas e questionamentos que serão discutidos e resolvidos ao longo do curso, à luz das teorias,

pois sabemos que teoria e prática não se desvinculam, mas se complementam para uma formação de qualidade. Surge agora a ideia de “prática como componente curricular”, mas não se pode perder de vista que essa prática requer um planejamento, com intenções formativas e pautadas nas teorias previamente estudadas.

Diante do complexo cenário de desvalorização em que se encontra o professor e tendo em vista as exigências sociais que lhe são impostas, a formação continuada se constitui num estudo que merece destaque e atenção para esses profissionais. Nas décadas atuais, com os avanços econômicos, tecnológicos e sociais, o trabalho com a educação requer profissionais mais pensantes e atuantes para a construção de uma educação de qualidade, a fim de atingir os níveis de demanda. Essa formação configura-se como um elo entre a construção de identidade e a dinâmica social, e é somente a partir dela que o docente poderá construir, juntamente com o aluno, um ensino/aprendizagem com utilidade para a vida.

Conforme Cardoso (1999, p. 27-33), os alunos devem aprender a língua padrão como se fosse uma segunda língua, em que ela seja posta em prática no seu contexto apropriado e entendam que a linguagem aprendida no contexto familiar não é inferior e nem deve ser desconsiderada ou substituída, mas é uma forma diferente. O papel primordial da escola seria então o de fazer com que os alunos ampliem o conhecimento da linguagem e caminhem entre as mais variadas situações do discurso, o compreende dizer que eles dominem os diferentes campos semânticos pelos quais perpassam a sociedade e a cultura. Fica também a cargo da escola oferecer as condições adequadas para que os alunos das classes menos favorecidas possam se qualificar para o exercício dos diferentes tipos de discurso, caso contrário, continuará como agente reprodutor das desigualdades sociais.

Merece destaque ainda nesse âmbito as ideias de Aloísio Dantas (2007, p. 35-37), quando afirma que o professor deve tornar a sala de aula um espaço em que o discurso dos alunos seja considerado, discutido e refletido, e lembra que o que interessa ao professor não são as terminologias técnicas e sim os vários tipos de textos a serem trabalhados, a proficiência do uso léxico da língua bem como os conhecimentos sócio-históricos dos temas que serão abordados. Desse modo, teríamos então um entrecruzamento de diferentes discursos: o do professor, dos alunos e do livro didático, que traçaria assim um breve perfil acerca do discurso pedagógico em questão.

O próximo capítulo mostrará a relação entre as discussões até aqui apresentadas e a análise dos manuais de lingüística, articulando as posições dos sujeitos linguista e

professor, bem como a constutividade discursiva da formação docente em língua portuguesa.

## **CAPÍTULO 3. O SUJEITO PROFESSOR NOS MANUAIS DE LINGUÍSTICA**

### **3.1. Procedimentos de análise**

Diante desse quadro de considerações históricas e interdiscursivas das posições-sujeito em funcionamento perante a sociedade, consideramos que o estudo e análise de recortes textuais do manual *Introdução aos estudos linguísticos*, de Francisco da Silva Borba (1967) e do *Manual de Linguística*, de Mário Eduardo Martelotta (2008), servirão de apoio para o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Tal fato se justifica porque esses manuais propõem tarefas para o ensino visando a construção dos sentidos dos textos a serem estudados em sala de aula, através da mobilização dos saberes descritos tanto pelas posições do sujeito linguista quanto pelo sujeito professor.

Do mesmo modo, faremos uma observação comparativa das formas como um manual da década de 1960 apresenta tais ideias, diferindo-se de um manual da década de 2000, ou seja, como os sujeitos envolvidos na escrita dos seus textos foram interpelados pela ideologia, história e condições sociais vigentes para tomarem suas posições, já determinadas socialmente, de forma inconsciente. Analisaremos também como esses sujeitos se identificam com as teorias aqui apresentadas e até que ponto as propostas de ensino por eles apresentadas podem contribuir para a formação do professor e para o ensino da Língua Portuguesa.

A partir do estudo prévio de tais manuais, podemos destacar que a primeira tarefa do professor - já que estamos tratando da linguística como ensino - é a de esclarecer para seus alunos a importância e utilidade do estudo das línguas. Primeiramente, Borba (1967) acredita que devemos entender que a linguística é importante porque os problemas da linguagem interessam a todos os estudiosos por fornecer subsídios e modelos analíticos para as demais ciências. Em segundo lugar, que a linguística preocupa-se com a linguagem durante a sua manifestação enquanto língua e tradutora de determinadas culturas, e em terceiro lugar, compreender que estudar linguística é aperfeiçoar-se individualmente enquanto pesquisador.

Situamo-nos teoricamente no campo da Análise do Discurso, já que é pelo Discurso que o pesquisador realizará uma abstração interpretativa e conseguirá compreender os sentidos que parecerem confusos.

Como se sabe, uma informação sempre vem acompanhada de um conjunto de interesses políticos, econômicos, sociais, culturais, bem com do uso de estratégias retóricas para a ocultação dos seus sentidos, é aí que entrará a Análise do Discurso, que fará com que se compreenda o porquê de declarar ou esconder tais sentidos expressos nos textos.

É válido destacar que uma pesquisa descritivo-interpretativa visa, através de estudos, determinar projeções futuras nas respostas obtidas através da interpretação dos dados coletados no *corpus*, que nesse trabalho serão os recortes textuais extraídos do manual de linguística *Introdução aos estudos linguísticos*, de Francisco da Silva Borba (1987) e do *Manual de Linguística*, de Mário Eduardo Martelotta (2008), que elegem como tema o ensino de línguas (vernácula ou estrangeiras). Seu valor se baseia na premissa de que os problemas podem ser resolvidos com formulações de hipóteses e as práticas melhoradas através da descrição e análise das observações realizadas. Seus objetivos buscam descrever as características ou relações existentes nesse *corpus* investigado a partir de uma análise documental.

Apenas para esclarecimento, assumimos a posição de Eni Orlandi (1987), para quem o recorte textual: “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação. *O texto é o todo que organiza os recortes (...)* Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução” (ORLANDI, 1987, p.140). A noção de objeto empírico – os recortes do texto – adquire uma noção própria de rigor metodológico, permitindo ao pesquisador selecionar do seu vasto *corpus* aquelas variáveis relacionadas às condições de produção da pesquisa.

A Análise de Discurso constitui um objeto teórico – o discurso – e um objeto empírico – o texto, do qual são seccionados, em conformidade com a situação de interlocução discursiva e as condições de produção da pesquisa, os recortes, que são, efetivamente, uma construção metodológica do pesquisador, em consonância com o discurso, seu objeto teórico. Consequentemente, desses recortes extraímos as sequências discursivas, as posições-sujeito e o objeto teórico, o discurso sobre o ensino de língua portuguesa em manuais de linguística.

### 3.2. Posições-sujeito: professor e linguista

Com base nas teorias já apresentadas, vejamos agora alguns recortes textuais extraídos dos manuais de Borba (1967) e Martelotta (2008), com algumas propostas para o ensino de língua portuguesa. Tomaremos como base para a análise desses recortes as noções de sujeito e posições-sujeito.

#### Recorte 1:

*Já se tem ouvido dizer que, num país como o Brasil, onde quase tudo está por fazer, não se deve perder tempo com o ensino (e a pesquisa?) de disciplinas sem nenhuma aplicação prática imediata e cujo escopo único é o deleite intelectual. Só os países saturados de civilização podem dar-se a tais luxos. A linguística estaria nesse caso.* (BORBA, 1967, p. 7).

Nesse recorte, torna-se claro o discurso social de um sujeito que fala em nome de um povo descrente não só com a educação, mas com toda a situação política do seu país. Está implícita nessa enunciação a verdade de que um país tão carente de investimentos e ações governamentais não deve perder tempo com o deleite do acesso ao conhecimento nem ao desenvolvimento do intelecto. Assim é tratado o ensino de linguística, que por vezes é considerado como um luxo destinado apenas às civilizações desenvolvidas e sendo para o sujeito uma perda de tempo, quando ainda existem tantas carências para suprir. Esse discurso se manifesta em três posicionamentos: um sujeito indeterminado que assume a posição de que o Brasil é um país aberto a oportunidades; uma posição-sujeito que afirma a praticidade do saber oposta à intelectualidade vazia; e uma posição-sujeito que defende ser a linguística uma ciência de intelectuais. Essas posições-sujeito se realizam por diferentes efeitos de sentido: a indeterminação, o sujeito não é nomeado, que aparece na expressão *Já se tem ouvido dizer*; a funcionalidade, para que serve um determinado saber, que aparece na expressão *deleite intelectual*; elitização do saber, o conhecimento é usado apenas por alguns, os civilizados, que aparece na expressão *tais luxos*. Por esses efeitos de sentido, essas posições-sujeito produzem um discurso sobre a linguística, no qual esta é definida como

uma ciência produzida por sujeitos indeterminados, cujo objetivo é o deleite intelectual, exclusiva de uma elite escolhida.

Por trás dessas palavras, sustenta-se um contexto histórico e social, causando no sujeito um sentimento de rejeição aos estudos linguísticos, o que se reflete na posição de um sujeito interpelado por uma ideologia, que acaba por considerar que tais estudos são inadequados a uma visão de ensino popular, sem aplicação social.

Podemos observar que, na década de 1960, o Brasil atravessava um cenário político e social de insatisfação popular, cuja educação recebia pouco valor. Os estudos linguísticos não são vistos por esse sujeito como um modelo de educação que proporcionará a mudança social, ainda percebida na escola como resultado de estudos associados a regras gramaticais, determinantes do linguajar “correto”.

### **Recorte 2:**

*Isso quer dizer que precisamos não somente de tradutores, mas também de linguistas para preparar professores de línguas estrangeiras. Aliás, o linguista está apto a preparar os dois tipos de especialistas. E não se vá agora dizer que tradutores e professores de línguas estrangeiras não são necessários. (BORBA, 1967, p. 8).*

Nesse recorte, o sujeito linguista ganha destaque, pois é ele quem tem o papel preparar professores de línguas estrangeiras, bem como os tradutores. Esse sujeito assume três posições-sujeito: linguista, professor de língua estrangeira e tradutor. O linguista é discursivizado por dois efeitos de sentidos *preparar* e *apto*, ou seja, o linguista é definido como um sujeito que tem conhecimentos e saberes próprios de uma ciência – a lingüística –, com os quais adquire uma competência para formar outros profissionais da área de linguagem, professores e tradutores. As duas posições-sujeito – professor de língua estrangeira e tradutor – são construídas no discurso através dos mesmos efeitos de sentido: a especialização (*especialistas*) e a necessidade (*necessários*), o que os torna sujeitos ideologicamente presentes na sociedade, porque o discurso vincula a ciência – aquele saber essencial para o professor – como uma necessidade.



**Recorte 3:**

*O ponto importante a ser ressaltado aqui é que a língua, sob a perspectiva da LA, é tomada em seu aspecto pragmático e interacional, centrada no uso do código, e não no código em si, o que implica pensar, segundo Moita Lopes (1998:52), “nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências linguísticas.” (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 235).*

Nesse recorte, identificamos duas posições-sujeito: a da lingüística aplicada e a de Moita Lopes. No primeiro caso, são marcados os seguintes efeitos de sentido: definição da língua e concepção de um sub-ramo da *lingüística*. O efeito de sentido que define a língua aparece na expressão *aspecto pragmático e interacional*, o que a discursiviza como um lugar de prática de sentidos e interlocução. Por sua vez, a ciência linguística resulta de um processo de sentidos, no qual ela é subdividida em uma nova área, materializada na expressão *a perspectiva da LA*; por esse novo efeito de sentido, temos uma outra forma de fazer lingüística, caracterizada como *perspectiva* – associada a um grupo de pesquisas e pesquisadores – e como LA, uma nova nomeação para os estudos linguísticos. No segundo caso, a posição-sujeito Moita Lopes, há o efeito de individualização do sujeito, com nome e palavras próprias, através do efeito de citação, que atribui a esse sujeito autoridade pelo saber desse novo estudo linguístico.

**Recorte 4:**

*Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. De modo geral, a vertente dos chamados “estudos tradicionais”, incluídos aí os gramaticais, situam-se nessa perspectiva. A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e de forte prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras. (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 236).*

Nesse recorte textual, identificamos duas posições-sujeito: o ensino como a assunção de uma concepção formalista, subdividida em duas outras posições-sujeito:

ensinar é transmitir sentidos para expressar pensamentos e manutenção tradicional do ensino de gramática. A segunda posição-sujeito é a de que os estudos da linguagem têm funcionalmente a força de formar docentes. A primeira posição-sujeito é marcada pelos seguintes efeitos de sentido: o uso do termo *concepção* para marcar a natureza teórica da intervenção da linguística, no tocante ao formalismo, assim como as expressões *antiga e forte prestígio*, o que significa dizer que o ensino apresenta várias concepções possíveis para sua realização e a formalista, embora seja antiga, apresenta prestígio quando utilizada atualmente no ensino. A segunda posição-sujeito apresenta o efeito de sentido de marcação histórica, na medida em que o modalizador *ainda* ressalta a permanência histórica da necessidade da formação de professor, especificamente na área de linguagem.

Em linhas gerais, o ensino de línguas possibilita que os professores assumam posicionamentos teóricos e de formação, dentre os quais, a concepção formalista, que, embora seja antiga, atualmente ainda apresenta forte prestígio social, por englobar a vertente dos estudos tradicionais da gramática e por considerar a linguagem como expressão do pensamento.

#### **Recorte 5:**

*Sua aplicação no campo pedagógico e educação em geral.* (BORBA, 1967, p. 9)

Nesse recorte, observamos um sujeito implícito que assume a posição-sujeito que defende a aplicação da linguística (não dita explicitamente) no campo pedagógico e na educação como um todo. Os efeitos de sentido dessa posição-sujeito são expressos em *aplicação; campo pedagógico; educação em geral*. Essas expressões significam dizer que a linguística não deve ficar somente na teoria, mas ser aplicada tanto no espaço escolar, dito pelo sujeito como *campo pedagógico*, como também na educação desenvolvida pela sociedade como um todo, pelas palavras do sujeito, na *educação em geral*.

#### **Recorte 6:**

*A primeira tarefa do professor há de ser, pois, a de esclarecer e mostrar a importância e a utilidade de tais estudos.* (BORBA, 1967, p. 10)

Nesse recorte observamos duas posições-sujeito: a de que o professor possui tarefas; e a de que os estudos linguísticos são importantes e úteis. A primeira posição assume o efeito de sentido expresso em: *primeira tarefa, esclarecer e mostrar*, o que significa dizer que, dentre as várias tarefas destinadas ao professor, a primeira e mais importante delas é a de apresentar (mostrar) tais estudos para seus alunos e tornar claro (esclarecer) o seu entendimento. A segunda posição assume o efeito de sentido expresso em: *importância e utilidade*, isso significa que os estudos linguísticos são considerados, por esse sujeito, estudos importantes e úteis de serem aprendidos. Esse recorte difere-se do recorte 1, embora ambos sejam da mesma década. No recorte 1, o sujeito considerava os estudos linguísticos um luxo destinado apenas para determinadas classes, já nesse recorte 6, tais estudos são vistos como importantes e úteis, sem destacar a origem socioeconômica do professor. - É válido destacar que esse deslocamento de posições dentro de um mesmo manual se deu devido às várias edições publicadas, o que interferiu para os diferentes pontos de vista e deslocamento das ideias num único manual, dadas as interferências históricas e sociais pelas quais sofreram as diferentes décadas de publicação.

### **Recorte 7:**

*Nos materiais didáticos do ensino de língua, geralmente o denominado “livro do professor”, manual que traz as respostas aos exercícios do livro correspondente do aluno ou ao conjunto de orientações didáticas para utilização do livro didático, ilustra também a concepção formalista da linguagem como instrumento de comunicação. Trata-se de um material que, em geral, propõe uma série de instruções para o procedimento do professor, desconsiderando maiores especificidades envolvidas na questão do ensino-aprendizagem, como a região onde se localiza a escola, o perfil do aluno e do professor, as condições histórico-culturais que cercam e marcam a experiência com a linguagem, entre muitas outras. (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 237).*

Nesse recorte, podemos observar um sujeito que caracteriza os manuais do professor dos livros didáticos, assumindo as seguintes posições-sujeito: a de que os manuais do professor ilustram a concepção formalista; e a de que tais manuais pensam o

ensino como instruções, mas desconsideram aspectos relevantes para o ensino/aprendizagem. Na primeira posição, vemos que as palavras: *ilustra* e *instrumento* remetem ao fato de que os manuais apresentam a concepção formalista do ensino, que funciona como uma ferramenta para o estabelecimento da comunicação. Na segunda posição, as expressões: *série de instruções, procedimento, e, desconsiderando maiores especificidades* apresentam o efeito de sentido de que os manuais do professor apresentam propostas para o ensino de línguas, com os devidos passos a serem seguidos pelo professor e relacionados à sua técnica de ensino, entretanto, tais propostas são insuficientes, pois não consideram aspectos contextuais que, para o sujeito em questão, são tidos como relevantes para que haja um ensino/aprendizagem de qualidade.

### **Recorte 8:**

*A influência da abordagem sociolinguística, também chamada “variacionista”, no ensino de língua materna no Brasil tem história recente e mais efetiva, em termos gerais, a partir da última década do século XX. Há inúmeras publicações na área em torno da sociolinguística na sala de aula, tratando dos aspectos que dizem respeito às variações no uso da língua e sua relação direta com o ensino. Quando as aulas de português se voltam para a observação e análise de distintos e específicos usos linguísticos – como as gírias, os jargões profissionais, as marcas dialetais das diversas regiões brasileiras, entre outras manifestações -, relacionando esses usos com os fatores sociais que cercam os grupos que assim se expressam, assume-se uma forma específica da concepção funcional da linguagem. (MARTELOTTA, 2008, p. 238).*

Esse recorte apresenta duas posições-sujeito, a primeira delas é a posição que apresenta a influência da sociolinguística no ensino de língua portuguesa e a segunda é a posição da concepção funcional da linguagem. Na primeira posição-sujeito, as expressões: *efetiva e relação direta com o ensino* atribuem o efeito de sentido de que foi somente na última década do século XX que a influência da sociolinguística se deu de forma mais consistente, além de que os estudos das variações, visto no uso real da língua, estabelecem relação direta com o ensino de língua portuguesa. Já na segunda posição-sujeito, as expressões: *observação; análise; distintos e específicos usos linguísticos; fatores sociais; assume-se uma forma específica*, possuem o efeito de sentido de que é somente no ato da observação e análise das diversas manifestações

linguísticas sociais, dentro do ensino de línguas, que a sociolinguística revelará o funcionamento da linguagem.

### 3.3. A formação do professor nos manuais de linguística

Com base no exposto sobre formações discursivas, agora articulando tal conceito à noção de formação docente, analisaremos alguns recortes textuais extraídos dos manuais de Borba (1967) e Martelotta (2008), para compreender a constitutividade discursiva da formação docente em língua portuguesa.

#### Recorte 9:

*Aprendendo a estrutura da linguagem e as condições de funcionamento das línguas, torna-se fácil a aprendizagem de idiomas estrangeiros. A aprendizagem de uma língua estrangeira 'pelo ouvido' é ilusória e pouco duradoura. Quem conhece teoria linguística aprende depressa e com segurança qualquer língua, levando vantagem sobre os demais porque saber uma língua estrangeira atualmente é uma necessidade, uma vez que o progresso tem encurtado as distâncias e as relações internacionais se tornam cada vez mais estreitas. (BORBA, 1967, p. 10).*

No recorte em análise, constam duas formações discursivas, a saber, a formação discursiva (doravante FD) estudo e a FD intuição. Na FD estudo, é exigido do professor a aprendizagem da *estrutura da linguagem* e das *condições de funcionamento das línguas*; por sua vez, a FD intuição que ressalta o fato de que *a aprendizagem de uma língua estrangeira 'pelo ouvido' é ilusória e pouco duradoura*. Constitui-se uma tensão entre as FDs, de modo que o sujeito posiciona-se a favor da FD estudo, transferindo para a formação docente a exigência do conhecimento de *teoria linguística*. A necessidade dessa formação, por parte do professor, é justificada, em termos discursivos, como velocidade na aprendizagem (*depressa*) e segurança. Consequentemente, o professor que conhece linguística participa do *progresso* e se insere nas *relações internacionais*.

**Recorte 10:**

*Tem aplicação pedagógica, pois é grande auxiliar no ensino do idioma pátrio, de que a educação largamente se ocupa. Geralmente este tipo de ensino é feito sob dois aspectos principais: fonético – pronúncia e representação gráfica dos sons; gramatical-estilístico – do ponto de vista normativo sobre o que é correto, incorreto, elegante ou deselegante. Ora, os resultados dos conhecimentos linguísticos podem ser muito proveitosos neste sentido. Analisando-se convenientemente o sistema fonético de uma língua, o ensino de sua ortografia, por mais complexa que seja, torna-se fácil e regular. Quando se conhece a estrutura de uma língua, a dos seus dialetos e a daquelas com que se relaciona, o ensino da língua padrão e da literária é mais eficaz e mais seguro. (BORBA, 1967, p. 11).*

Nesse recorte, observamos a presença de uma FD que defende que a linguística não deve se limitar às teorias, mas deve também ter aplicação no ensino, como podemos verificar no seguinte trecho: *Tem aplicação pedagógica, pois é grande auxiliar no ensino do idioma pátrio.* O sujeito considera, nesse recorte, que a linguística pode auxiliar no ensino do idioma pátrio sob duas formas: na fonética e no estudo gramatical-estilístico, e justifica que a partir da aprendizagem da primeira forma, a aprendizagem da segunda se torna mais *fácil e regular*. É exigido, nesse recorte, assim como no anterior, que o professor, em meio a sua formação docente, conheça as teorias linguísticas, o que se justifica pelo resultado de um ensino/aprendizagem da língua padrão e da língua literária de um modo mais *eficaz e seguro*.

Esse conhecimento, inserido nessa formação discursiva da linguística, subdivide-se em fonética e gramática, através dos seguintes efeitos de sentido: o saber *fonética*, nessa formação docente, caracteriza-se por constituir-se por *sistema fonético de uma língua e sua ortografia*, que, para esse professor, discursiviza-se como uma gradação inversa, do mais *complexo* ao mais *fácil*. Por sua vez, os saberes de gramática, na formação docente do professor, aparecem no discurso com os efeitos de sentido de *correto, incorreto, elegante ou deselegante*, o que tornará a formação discursiva do professor constituída de sentidos como os de *língua padrão e língua literária*. Ou seja, o professor será um sujeito que domina saberes distintos: dialetos, porque conhece a fonética da língua; língua padrão, porque conhece as estruturas adequadas; e literatura,

porque conhece textos com essa propriedade. O professor, que domina em formação discursiva, produzirá um ensino, enquanto efeito de sentido discursivo, *mais eficaz e mais seguro*.

### **Recorte 11:**

*Uma das grandes contribuições da abordagem variacionista para o ensino de língua foi a possibilidade efetiva de se superar o tratamento estigmatizado dos usos linguísticos por intermédio da consideração de que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social.* (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 238).

Nesse recorte, temos duas formações discursivas: uma, implícita, a FD tradição gramatical, cuja regularidade discursiva produz os sentidos de *estigmatização dos usos linguísticos*, em contraposição à FD abordagem variacionista, esta explícita, cuja regularidade discursiva produz os sentidos de que os usos linguísticos são legitimados e motivados pelos *fatores intervenientes do âmbito social*. Fica claro então que, no âmbito da formação docente e para a superação desse ensino pautado em regras, o professor deve saber tratar as expressões linguísticas em sala de aula de modo que elas sejam estudadas e *justificadas* a partir das influências que sofrem frente aos variados fatores sociais, o que é uma característica da formação docente contemporânea.

### **Recorte 12:**

*Outra contribuição efetiva da abordagem variacionista está relacionada com a formação de professores, notadamente os de língua materna. Por intermédio das contribuições da abordagem sociolinguística, pode o professor iniciar o seu trabalho a partir dos usos de seus alunos, incorporando e valorizando essa expressão em suas aulas.* (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 238-239).

Nesse recorte, verificamos uma FD que considera o estudo da variação linguística em sala de aula, visto como uma *contribuição efetiva* na formação docente de língua materna. O sujeito justifica essa posição alegando que é por meio da

abordagem sociolinguística que o professor iniciará esse ensino *efetivo* ao considerar os usos das expressões cotidianas realizadas por seus alunos, *incorporando* e *valorizando* tais recorrências em suas aulas, ou seja, conseguirá estabelecer uma associação entre teoria e prática social, considerando, nesse processo de ensino/aprendizagem, as diversas formas de expressão linguística como sendo “corretas”. Temos, assim, uma formação discursiva integral, sem lacunas, onde todos os sentidos se conjugam para organizar o efeito central, que sugere que os professores se utilizem dos variados usos linguísticos dos alunos para organizar suas aulas. Não devemos esquecer as múltiplas possibilidades significativas de *valorizar*, cujas implicações tocam o discurso do aluno – o respeito à fala de cada um, e o discurso do professor – o respeito às suas aulas. Essa formação discursiva conduz a uma formação docente ética, que não discutiremos neste trabalho.

### **Recorte 13:**

*Somente os estudos linguísticos permitem uma apreensão perfeita da língua vernácula, dando ao indivíduo melhor oportunidade de comunicação e expressão.* (BORBA, 1967, p. 11)

No recorte 13, a FD defende que *os estudos linguísticos permitem uma apreensão perfeita da língua vernácula*. Devemos atentar para o confronto estabelecido entre os efeitos de sentido dessa FD, vejamos: as expressões *permitem* e *apreensão perfeita* implicam dizer que as teorias linguísticas permitem àqueles que as estudam aprender a falar e escrever de forma perfeita, ou seja, pautados na estrutura culta tida como a forma “correta”, segundo as gramáticas. O efeito de sentido da palavra *oportunidade* defende que esses estudos dão ao indivíduo uma *oportunidade de comunicação e expressão*, porém, tal expressão entra em confronto com a ideia de aprendizagem perfeita da língua, uma vez que, se o objetivo é a busca por uma apreensão perfeita, o indivíduo não terá uma *melhor oportunidade*, pois não existe uma forma perfeita da língua, mas diversas variantes do seu uso, em outras palavras, o professor, ao seguir essa teoria de apreensão perfeita, impossibilitará o indivíduo de observar, na prática, como funcionam as diversas outras formas de comunicação e expressão. Em termos de formação docente, é necessário compreender que os *estudos*



*linguísticos* se constituam num saber do professor, mas não enquanto *apreensão perfeita* e redução apenas às funções de *comunicação e expressão*.

#### **Recorte 14:**

*Quando se ensina ou quando se educa, procede-se, na maioria das vezes, em termos de interação linguística. O mestre apodera-se de um valioso material ao conhecer a natureza da linguagem e suas relações com o restante da cultura.* (BORBA, 1967, p. 11)

Nesse recorte, verificamos a presença de duas FD: a FD da ação de ensinar e a FD da ação de educar. A FD ação de ensinar trabalha com os sentidos de *um valioso material* e *conhecer a natureza da linguagem*. Por sua vez, a FD ação de educar trabalha com o sentido *relações com o restante da cultura*. Essas suas FDs se interrelacionam para constituir a formação docente, através do saber mais amplo *interação linguística*. Ocorre, então, um complexo jogo de efeitos de sentidos, no interior do qual o professor deverá dispor de saberes que envolvem a materialidade da língua e da linguagem em geral, bem como o conhecimento da cultura de seus alunos. Dessa forma, o professor deve conhecer a língua do aluno e sua cultura.

#### **Recorte 15:**

*Desse aparato teórico destacamos como subsídio ao ensino de língua a concepção de gramática, entendida, nesse contexto, como o conjunto de regularidades fixadas e definidas pela comunidade linguística como as formas ritualizadas de uso, ou seja, aquelas que se tornam rotineiras e se constituem como valor de troca e interação entre os usuários. Assim, quando, no trato dos conteúdos gramaticais, a escola privilegia as questões mais regulares, as expressões de maior frequência, ou debruçar-se sobre uma investigação de categoria que passa do que é mais sistemático e geral para, posteriormente, lidar com as chamadas “exceções”, ela estará efetivamente trabalhando com base num enfoque funcionalista.* (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 239).

Nesse recorte, constam três formações discursivas, a funcionalista, a gramatical e as exceções. A FD funcionalista caracteriza-se como um *enfoque*, ou seja, um conjunto de sentidos não explicitado no recorte, mas que organiza os sentidos das outras duas FDs. A FD gramática caracteriza-se pelos sentidos de um *conjunto de regularidades fixadas e de formas ritualizadas de uso*. A FD exceções materializa os sentidos do funcionalismo, na medida em que aparece como o seguinte efeito de sentido *trabalhando com base num enfoque funcionalista*. Essas três FDs organizam-se na formação docente, na medida em que articula escola, teoria e uso. Dessa forma, esse discurso diz que o professor deve ter uma FD gramática, porque esta é exigida na escola; deve ter uma FD funcionalista porque fará parte de seu saber teórico; e deve ter uma FD exceção, porque constituirá seu saber sobre os usos linguísticos dos alunos. Por esse complexo de formações discursivas, a formação docente incluirá escola, teoria e uso como necessidade de constituição do sujeito-professor. A necessidade dessa formação docente é justificada discursivamente como o trabalho efetivo (*efetivamente*) do *enfoque funcionalista*, quando a gramática passa a assumir uma função real dentro do ensino de línguas.

#### **Recorte 16:**

*Com o advento da pragmática, a concepção funcional do ensino de língua enriquece-se pela incorporação, na investigação do fenômeno linguístico, de elementos constitutivos dos contextos externos de produção e de recepção da linguagem sob o ponto de vista da interação entre as pessoas. Ganham destaque os modos de dizer, as intenções (conscientes ou não) comunicativas, as informações implícitas, a eficácia do ato de fala, isto é, as condições de felicidade desse ato; enfim, privilegia-se o contexto extralinguístico e o ponto de vista do usuário da língua para se atingir o sentidos veiculados pelo texto. (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 240).*

Nesse recorte, ocorre uma FD pragmática, que faz circular os sentidos de *contextos externos de produção e recepção da linguagem e interação entre as pessoas*. Nessa FD, é defendido que, com o surgimento da pragmática, o ensino de línguas se enriqueceu por incorporar fatores extralinguísticos, possibilitando, a partir disso, a apreensão dos sentidos dos textos. Nesse caso, a FD é um saber que contribui para a formação docente, ao enfatizar que o professor deve atuar numa prática que destaque os

*modos de dizer, as intenções comunicativas, as informações implícitas, a eficácia do ato de fala e as condições de felicidade desse ato* como fatores importantes para a construção eficaz dessa *concepção pragmático-funcional*.

### **Recorte 17:**

*Numa perspectiva marcadamente interacional, como é hoje concebida e proposta a tarefa de ensino de língua, a abordagem funcional-pragmática tem muito a contribuir na formação dos professores, na conscientização do deslocamento de seu papel, que passa a ser o de intermediário da experiência com o uso linguístico. Notemos que não se trata da diminuição ou do desprestígio da tarefa da docência, mas da mudança na concentração do grau e da amplitude dessa ação, que passa a recair no conjunto dos elementos envolvidos na atividade interacional, da qual faz parte o professor como um interlocutor privilegiado, um mediador mais experiente que irá concorrer para que seus alunos usem efetiva e eficientemente os recursos linguísticos a fim de produzirem e receberem textos com competência.* (OLIVEIRA E WILSON, 2008, p. 240).

Nesse recorte, verificamos a presença da formação discursiva que defende a contribuição da abordagem funcional-pragmática na formação dos professores. Essa abordagem exige que o professor tenha consciência do seu papel de *intermediário da experiência com o uso linguístico*; de *interlocutor*; e de *mediador* da aprendizagem do manejo linguístico por parte dos alunos. A necessidade dessa ação docente se justifica porque os alunos utilizarão os recursos linguísticos de forma *efetiva* e *eficiente*, assim como poderão produzir (*produzirem*) e receber (*receberem*) textos com *competência*, ou seja, os estudos gramaticais passam a assumir, nessa abordagem, uma funcionalidade prática dentro do ensino de línguas. Por essa FD, para que um professor tenha uma formação docente, circulam os sentidos de teoria – funcionalismo, interacionismo, pragmática - e prática pedagógica – papel do professor, professor como intermediário de experiências, valorização da tarefa de docência.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desse trabalho, podemos considerar, de modo geral, que Francisco da Silva Borba, inserido no contexto da década de 1960, por vezes defendia a linguística como uma ciência produzida por sujeitos indeterminados, cujo objetivo era somente para o deleite intelectual, e exclusividade de uma elite escolhida, além de ser uma ciência sem aplicação social e inadequada à visão de ensino popular. Porém, com o passar dos anos essa ciência se destacou no sentido de ser vista com a função de aplicação tanto no campo pedagógico como no educacional, não se restringindo somente às teorias, assim como o linguista passou a ganhar destaque, estando apto e possuindo os saberes necessários para formar professores de línguas e tradutores. O professor também ganhou destaque nessa evolução e, quando formado pelo linguista, passou a ter tarefas no ensino, sendo a principal delas a de fazer com que seus alunos compreendam a importância e utilidade social de tais estudos.

Ao defender tais ideias, Borba estava inserido em um contexto social de uma época em que o Brasil atravessava um cenário político e social de insatisfação popular e a educação recebia pouco valor. Primeiramente os estudos linguísticos não eram vistos como um modelo de ensino que proporcionaria mudanças sociais, pois ainda estava pautado nas regras gramaticais e no linguajar tido como “correto” e excludente. Outro aspecto a ser ressaltado, dentro desse âmbito de desvalorização da linguística se refere à ideia de que os estudos linguísticos permitem uma apreensão perfeita da língua vernácula, porém sabemos que esses estudos devem se constituir num saber para o professor não enquanto perfeição, mas enquanto apreensão das diversas variantes do seu uso, de modo que o ensino não se reduza à estrutura rígida da gramática.

Posteriormente essa visão foi aos poucos se expandindo e a linguística, nas instâncias do ensino, passou a ser mais útil, com maiores aplicações em sala de aula, podendo, enfim, se associar às necessidades diárias de comunicação. Com esse avanço, o sujeito passou a defender o estudo estrutural e funcional das línguas, ou seja, acreditando que somente pelas teorias linguísticas podemos aprender com rapidez e segurança, ao contrário da aprendizagem intuitiva, que é ilusória e pouco duradoura. Além do mais, passou-se a considerar que o professor deve agora dispor de saberes que envolvam não só a materialidade estrutural da língua, mas também a contemplação da cultura dos seus alunos.

Em contraposição a esse teórico, citamos Mário Eduardo Martelotta que, dentro do contexto da década de 2000, defendia uma nova nomeação para os estudos linguísticos, a chamada Linguística Aplicada, que, como o próprio nome já sugere, aplica em sala de aula as teorias linguísticas, de modo que a língua se apresente com a função de interação. Como já defendeu Miller (2013), a pesquisa sobre a formação de professor dentro da perspectiva da Linguística Aplicada se justifica por quatro importantes razões: traz fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores; desenvolve inovações identificadas com a pesquisa quantitativa e interpretativista nas ciências sociais; alavanca o status institucional do termo formação de professor; e ainda se relaciona com as transformações sociais, com a ética e com a formação de identidades. Destaque-se ainda a urgência em se encontrar novas formas de produzir conhecimentos e formar professores críticos-reflexivos no século XXI, fatores esses considerados como propulsores nas questões da aprendizagem, inicial ou continuada, que se justificam e se desenvolvem dentro das perspectivas da LA.

Para o sujeito do manual em questão, o ensino de línguas possibilita que os professores assumam posicionamentos teóricos, dentre eles a concepção formalista, que mesmo sendo antiga, ainda hoje apresenta forte prestígio social, tanto por englobar a vertente dos estudos tradicionais da gramática, como por considerar a linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção pode ser encontrada nos manuais dos livros didáticos, que funcionam como uma ferramenta para o estabelecimento da comunicação, e dentro do ensino, por apresentarem propostas, embora algumas delas desconsiderem aspectos contextuais relevantes para o ensino/aprendizagem de qualidade.

A influência da sociolinguística e a concepção funcional da linguagem também são concepções defendidas pelo sujeito em questão, afirmando que é somente durante a observação e análise das diversas manifestações linguísticas e sociais que será revelado, de fato, como funciona a linguagem. No âmbito da formação docente, defende a superação do ensino pautado em regras, cabendo ao professor saber tratar as expressões linguísticas em sala de aula a partir das influências que sofrem frente aos variados fatores sociais, o que é característico de uma formação docente contemporânea.

Ainda se tratando de ensino, o sujeito se posiciona a favor do estudo da variação linguística em sala de aula como contribuição efetiva na formação docente de língua materna, pois essa é uma vertente que sugere que o professor utilize os vários usos linguísticos para organizar suas aulas, incorporando e valorizando como corretas todas

as suas formas e estabelecendo uma associação entre teoria e prática social. Ele defende também a articulação entre escola, teoria e uso como necessidade de constituição do sujeito-professor. Considera a gramática porque ela é exigida na escola; o funcionalismo porque fará parte do seu saber teórico; e as exceções porque constituirão seu saber sobre os usos linguísticos dos alunos. Nesse contexto, a gramática passa a assumir uma função real dentro do ensino de línguas.

A abordagem funcional-pragmática funciona como uma nova visão da ciência linguística, também muito valorizada em termos de formação docente, pois exige do professor uma mediação da aprendizagem com os usos linguísticos, fazendo com que os alunos utilizem esses recursos de forma eficiente e fazendo com que possam produzir e receber textos com competência, mantendo a interação e possibilitando a apreensão dos sentidos desses textos.

Concluimos assim que este trabalho se projeta para um estudo futuro da Análise do Discurso, com questionamentos e teorias mais amplas, no que se refere ao posicionamento dos sujeitos linguista e professor, dentro do âmbito do ensino de línguas. Além disso, buscaremos expandir nossas reflexões acerca da análise das propostas de ensino defendidas pelos teóricos, reflexões essas que podem ir além dos autores e das décadas aqui citados. Nessas reflexões consideraremos dois aspectos:

- a) as formas de constituição dos discursos teóricos sobre língua em práticas docentes;
- b) os saberes necessários para a formação dos professores, em termos de filiação discursivo-ideológica.

## 5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

### 5.1. Referências citadas

ALKIMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-44.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. A prática da extensão e a formação docente em língua materna: algumas (óbvias?) reflexões. In. HARMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 79-87.

BALIEIRO JÚNIOR, Ari Pedro. Psicolinguística. In. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 171-198.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In. MUSSALIN, Fernanda; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-282.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

BRANDÃO, Helena H. Analisando o discurso. **Museu da língua portuguesa estação da luz**. N. 2004. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora UNICAMP. Disponível em: <[http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf)>. Acesso em: 06 Mar. 2014.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAZARIN, Ercília Ana. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURKY, Freda (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 109-121.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. EaD e a formação docente: um olhar sobre o ato de ler. In. HARMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 27-40.

CORREA, Djane Antonucci. Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem sobre formação de identidades. In. HARMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 89-96.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CEZÁRIO, Maria Moura. Pressupostos teóricos fundamentais. In. CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-55.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso** - Algumas aproximações da análise do discurso. Campina Grande: EDUFCEG, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática pedagógica como componente curricular na formação docente. In. HARMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 99-114.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-28.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito In. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Christina. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 123-134.



INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In. \_\_\_\_\_; CAMPOS, Maria do Carmo. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2000. p. 70-81.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?. In. \_\_\_\_\_. FERREIRA, Maria Christina; INDURSKY, Freda. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 163-172.

JUNG, Neiva Maria. Vestibular no contexto da formação docente. In. HARMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 43-52.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In. \_\_\_\_\_. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 23-36.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística à linguística aplicada interdisciplinar. In. PEREIRA, Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-23.

MARTINET, André. **Elementos de linguística geral**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978. p. 3-24.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In. KLEIMAN, Angela B. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 11-22.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In. LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 99-121.

MORATO, Edwiges. Neurolinguística. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 143-167.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-348.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In. \_\_\_\_\_; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 102-139.

NETO, José Borges. O empreendimento gerativo. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 93-126.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In. MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ordem e organização na língua. In. \_\_\_\_\_. **Interpretação; autoria; leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 45-62.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. In. \_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 99-108.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Gramática, filologia, linguística. In. \_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 191-212.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1988.

PERROT, Jean. **A linguística.** São Paulo: Saber Atual, 1970.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da linguagem. In. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-229.

WEINHARDT, Marilene. A extensão e a pesquisa no contexto da formação docente: relato de experiência de professora-pesquisadora. In. HARMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascoalina Ballon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente:** desafios contemporâneos. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 67-77.

## **5.2. Referência Consultada**

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pechêux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pechêux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 13-105.