

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MATERIALIZADO NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO PARANÁ (DCE)

Rafaela Kessler Kist¹

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa (LP) encontra-se parametrizado por documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico em sala. No Estado do Paraná, o documento oficial que rege o ensino de LP são as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – (DCE) (2008). Tal diretriz se identifica com certo domínio de saber e apresenta um modo de se trabalhar com a língua e de conceber o ensino de Língua Portuguesa. A partir disso, neste trabalho, ancoradas na teoria da Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana (AD), objetivamos analisar o modo como um documento oficial produz determinados sentidos sobre língua e ensino de língua. Para isso, selecionamos três sequências discursivas (SD) recortadas das DCE, a fim de compreendermos de que modo a construção histórica, política e ideológica de uma língua se constitui num documento oficial de ensino e quais os efeitos dessa construção para o ensino. Olhar para um documento que é autorizado a dizer sobre o ensino de LP e como este deve ser praticado, nos possibilita refletir sobre o modo de constituição de certos sentidos para o ensino de LP enquanto uma disciplina escolar que trabalha com uma língua que é tomada, indistintamente, como língua nacional, língua materna e língua oficial.

Palavras-chave: Análise do Discurso (AD); Língua; Ensino de Língua Portuguesa; Diretrizes Curriculares Estaduais.

A DISCURSIVE VISION ABOUT PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING MATERIALIZED IN THE STATE CURRICULAR GUIDELINES OF PORTUGUESE LANGUAGE OF THE STATE OF PARANÁ (SCG)

Abstract: The teaching of Portuguese Language (LP) is parameterized by official documents that regulate the pedagogical practice in the classroom. In the State of Paraná, the official document that conduct the teaching of LP is the State Curriculum Guidelines for Portuguese Language - SCG (2008). This guideline identifies itself to a certain field of knowledge and presents a way of working with the language and of comprehend the teaching of Portuguese Language. Based on this, anchored in the theory of Discourse Analysis of pecheuxtiana (AD) orientation, we aim to analyze how an official document produces certain meanings about language and language teaching. In order to do this, we selected three discursive sequences (SD) from the SCG, for the purpose of to understand how the historical, political and ideological construction of a language constitutes in an official document of teaching, and what the effects of this construction for the teaching. To look at a document that is authorized to say about LP teaching and how it should be practiced, enables us to reflect on the way of constitution of the certain meanings for teaching LP while a school discipline that takes a language that is seen, indistinctly, as a national language, mother tongue and official language.

Keywords: Discourse Analysis (AD); Language; Teaching Portuguese Language; State Curriculum Guidelines.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPR). E-mail

Palavras de Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de dissertação realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, a qual discute as representações imaginárias de língua e de ensino de língua portuguesa (LP) a partir da amostra de discursividades de um grupo formado por cinco professores de LP do Ensino Fundamental II da rede estadual de educação, da cidade de Curitiba – Pr. Para a escrita da pesquisa de dissertação, nos ancoramos na perspectiva teórica e analítica da Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana, considerando os processos de identificação e contra-identificação (Pêcheux, 2014) do professor aos domínios de saberes que constituem as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná – DCE.

Essa diretriz foi elaborada em razão das críticas produzidas em torno da política linguística que até então tinha o papel legitimador na década de 90, conhecida como *Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná*. Em 2003, a Secretaria Estadual de Educação, por meio de debates com professores da rede estadual de ensino, sugeriu uma reformulação desse documento a partir de novas concepções de língua e de ensino. Em 2008, com uma nova proposta, essa diretriz foi apresentada, seguindo uma concepção de ensino que considera a língua e o sujeito como efeito de condições sócio-históricas. De acordo com o documento, os sentidos são construídos social e historicamente por meio da interação social entre os sujeitos. Nessa direção, as DCE buscaram romper com dizeres de uma prática tradicional² de língua e passaram a materializar, no fio do discurso, dizeres sobre língua e seu ensino

² Vale mencionar que estamos considerando como prática tradicional de língua, toda prática que se opõe à perspectiva social e histórica da linguagem.

identificados a uma outra memória, constituída por outros domínios de saberes.

Faz-se necessário destacar, também, que as diretrizes são um documento oficial que ocupa um lugar legitimado e autorizado a dizer sobre o ensino de LP, e como esse ensino deve ser realizado e praticado em sala de aula. As DCE se identificam com certos domínios de saberes, os quais instituem determinada imagem de língua e de ensino de LP. Essa imagem é sustentada por uma memória constituída social e ideologicamente, que ampara os dizeres oficiais. Identificada com as atuais tendências de ensino da língua³, tal imagem projeta discursivamente determinado papel para o ensino de LP, como também, certa(s) posição(ões) que deve(m) ser ocupada(s) pelo sujeito-escolar.

Neste trabalho, filiadas à perspectiva da análise de discurso pecheuxtiana, direcionamos nosso olhar analítico a materialidades discursivas decorrentes de sequências discursivas recortadas desse documento, a fim de compreendermos de que modo a construção histórica, política e ideológica de uma língua vai se constituindo num documento oficial de ensino, e quais os efeitos dessa construção para o ensino de LP e para o sujeito-escolar, uma vez que “a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado, sendo as políticas linguísticas a forma mais visível dessa relação.” (PFEIFFER, 2015, p.98).

Língua, Sujeito e Ideologia

A Análise de Discurso à que nos filiamos surgiu na França, nos anos 60, com o filósofo francês Michel Pêcheux, ao se ocupar “da determinação histórica dos processos de significação.” (ORLANDI, 1996, p.22). Isto é, numa perspectiva discursiva de orientação pecheuxtiana,

³ Alicerçadas aos estudos do Círculo de Bakhtin, as diretrizes apresentam uma “proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva.” (PARANÁ, 2008, p.48).

os sentidos se constituem a partir do encontro entre materialidade histórica e materialidade linguística, no qual a ideologia e o inconsciente atuam nesse processo.

A AD concebe a constituição do sujeito e dos sentidos como efeito ideológico; relação que se dá na língua e na história, em uma formação social dada e em condições de produção específicas. De acordo com Orlandi (1996), o sentido se constitui na extensão que se faz ao campo sócio-histórico e psicanalítico, não apenas no intralinguístico, pois compreende-se que não há uma divisão entre a linguagem e sua exterioridade. Para a AD, é na materialidade linguística que se observa o processo de interpelação do indivíduo em sujeito e os efeitos de sentido tal como são produzidos.

Quanto ao nosso objeto de investigação, a materialização das marcas linguísticas nas sequências recortadas das Diretrizes Curriculares nos possibilita observar as marcas discursivas e, desse modo, os domínios de memória com os quais o documento se identifica. Diante disso, procuramos analisar o funcionamento da discursividade de um documento oficial de ensino no processo de constituição de certos sentidos para o ensino de LP, os quais incidem na constituição do sujeito-escolar.

A fim de estabelecer sua teoria, Pêcheux se apoia na Teoria Materialista do Discurso a partir da leitura que Althusser fez de Marx. O que concerne à AD no que diz respeito ao materialismo é a “superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada.” (PÊCHEUX E FUCHS, 2014, p.162). Nesse sentido, a ideologia é resultado da relação entre uma materialidade específica e a materialidade econômica, responsável pelas relações de produção determinadas por forças materiais. Segundo Althusser (1999), a ideologia tem uma existência material, uma vez que é materializada através de rituais que se inscrevem no interior da existência material de um aparelho

de Estado e em suas práticas. À vista disso, ressalta que toda relação imaginária do sujeito com suas condições reais de existência tem uma existência material e são inscritas em práticas reguladas por rituais que são definidos, em última instância, por um aparelho ideológico.

Pêcheux (2014), ao salientar que o sujeito não é o princípio e nem a fonte do seu dizer, se depara com a categoria filosófica do *processo sem sujeito*. Essa caracterização assinala para a ausência de um sujeito origem do seu dizer, ou o sujeito como *causa de si*. Tal atribuição ao sujeito é resultado do funcionamento da instância ideológica e refere-se ao que Pêcheux (2014) chamou de *interpelação* ou *assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico*, partindo da tese de que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.” (ALTHUSSER, 1992, p.98). Deste modo, o que interessa à AD é discutir a relação entre ideologia e discurso, a partir do entendimento de discurso enquanto o meio em que se materializa a ideologia, pois é no processo de interpelação que o sujeito é instado a ocupar seu lugar social e a partir daí produzir sentido.

Quando fala em ideologia, Pêcheux (2014, p.83) destaca que “as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes.” Dito de outro modo, todo processo discursivo se assenta em relações ideológicas de classes. Pêcheux afirma também que não há discurso sem sujeito e não há sujeito que escape à instância ideológica, visto que é a ideologia que assegura a produção da evidência dos sentidos. Nesse sentido, o documento constrói um saber sobre a língua e sobre o ensino de LP em meio a ideologia que o domina.

Segundo o filósofo francês, “É a ideologia que fornece as evidências [...], evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer

o que realmente dizem' e que mascaram, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados." (Pêcheux, 2014, p.146, grifos do autor). Para o autor, o caráter material do sentido consiste na dependência do todo complexo das formações ideológicas, e a produção de sentido é estabelecida pelas posições ideológicas que estão em funcionamento no processo sócio-histórico. Tais posições estão inscritas em Formações Discursivas⁴, que são constituídas por redes de memória, as quais asseguram que todo dizer signifique na língua e na história. Nesta pesquisa, os sentidos produzidos sobre a língua que se ensina no Brasil se inscrevem numa memória discursiva sobre a língua portuguesa e sobre o modo como esta deve ser regida, controlada e praticada em sala de aula.

Como visto anteriormente, o sujeito é constituído por um caráter ideológico, isto é, assujeitado e afetado pela ideologia. Esse processo de interpelação ideológica produz a evidência de um sujeito, sendo sempre já sujeito (ALTHUSSER, 1992) e a origem do seu dizer. Pêcheux (2014), ao propor essa noção de sujeito, apresenta um deslocamento que faz intervir a ideologia na sua relação com a linguagem, de modo que ao enunciar, o sujeito prende-se a certas redes de sentido, no entanto, não compreende como isso ocorre, sendo a ideologia e o inconsciente os responsáveis pelas significações. Dessa maneira, as ações e nossos dizeres são determinados "[...] por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia." (ORLANDI, 2015, p.34).

4 Pêcheux caracteriza a Formação Discursiva como: "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito." (PÊCHEUX, 2014, p. 147, grifos do autor).

Para a AD, a ideologia não é uma visão de mundo específica ou um falseamento da realidade. A ideologia constitui-se na tentativa de tornar a leitura do real como única e evidente, e sob o efeito de naturalização, mascara os sentidos, colocando o sujeito como origem e causa de si. A ideologia assegura, pela força do imaginário, uma aparente unidade do sujeito. Conforme Pêcheux (2014), a interpelação do indivíduo em sujeito é efetuada pela identificação do sujeito a determinada FD que o domina. Acrescenta que essa identificação produz o efeito de *unidade imaginária* do sujeito, estabelecendo uma aparência de *autonomia*. À vista disso, Pêcheux conclui que "o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas." (PÊCHEUX, 2014, p.149).

No presente trabalho, observamos em nossas análises que o documento produz determinados dizeres, os quais resultam de fatos inscritos na memória sobre o que é língua e o que é ensinar LP. As DCE materializam discursividades que nos possibilitam observar a que redes de memória o documento se inscreve, sendo que a identificação a determinados domínios de saberes assegura a evidência dos sentidos.

Devido às condições de produção, há, nos jogos de força, luta de discursos, de estratos sociais, e a junção da materialidade linguística com a materialidade histórica faz com que certos discursos se sobressaiam e instituem certos sentidos e certas maneiras de ser e estar na língua. A luta de discursos tem sua origem na luta de classes, que instituem os sentidos para o ensino de LP e para o sujeito-escolar.

Conforme Magalhães e Mariani (2010), em AD

Não estamos falando de um sujeito idealista que pode tudo e comanda o mundo apenas através de seus desejos e vontades, mas de um sujeito determinado por uma objetividade, que introduz as marcas das relações sociais através da ideologia que, por sua vez, desencadeia a inculcação inconsciente em cada indivíduo. [...] Esse sujeito determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que Pêcheux traz para os estudos linguísticos, isto é, uma subjetividade objetivada passível de ser compreendida cientificamente. (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, 402).

Pensando no ensino, o sujeito-escolar é interpelado pela instância ideológica a assumir e ocupar determinado lugar, seja no ambiente escolar ou na sociedade de modo geral. Em nosso trabalho, acreditamos que uma forma de a Escola interpelar o indivíduo em sujeito se dá através de políticas linguísticas. O documento oficial que rege o ensino de LP, no Estado do Paraná, é um instrumento de propagação dessa ideologia, via interpelação ideológica do indivíduo em sujeito. Os dizeres materializados pelas DCE são marcados por vozes de outros lugares, efeito ideológico que faz com que digam o que dizem. Dito de outro modo, a língua carrega sentidos que são determinados social e historicamente e estão relacionados ao que é dito e ao que já foi dito em outros lugares e momentos. E também ao que não foi dito e está apagado, silenciado.

Portanto, desenvolver um trabalho numa perspectiva discursiva contribui para pensarmos na construção do ensino de LP em sua relação à constituição de dizeres que compõem esse campo do saber. Diferentes textualidades estão escritas e inscritas na história da trajetória do ensino de língua portuguesa e constituem as redes de memória que atravessam e se entrecruzam nos discursos sobre o ensino de LP. A língua, enquanto materialidade do discurso, nos possibilita observar as marcas linguísticas presentes nessas discursividades,

cujas textualizações nos indicam a inscrição das Diretrizes a determinado domínio de saber, bem como, as representações imaginárias sobre o que é língua e como ela deve ser ensinada em sala de aula. Tais representações são efeitos da interpelação do sujeito pela instância ideológica.

Gestos de Análise

Para iniciar nossa análise, lançamos a seguinte pergunta: Que memória sobre língua e ensino de língua portuguesa o documento evoca? Tal indagação nos leva a tomar como observatório três sequências discursivas (SDs) recortadas do documento oficial que rege o ensino de LP no Estado do Paraná, e a considerar que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (Pêcheux, 2014, p.82). Dito de outro modo, todo discurso é sempre efeito de interesses, convicções e luta de classes.

Tomando as DCE como um documento que ocupa um lugar legitimado e autorizado a dizer sobre o ensino de LP e como este deve ser ensinado em sala de aula, conduzimos nossa análise mediante os seguintes questionamentos: Segundo o documento, quais são as finalidades de se aprender a Língua Portuguesa? Que imaginário(s) de língua atravessa(m) o ensino de LP, efeito das condições de produção da imposição e idealização de uma língua única como língua oficial, nacional e materna do nosso país? Quais são as verdades cristalizadas no discurso do documento em relação ao ensino de língua?

Numa tentativa de respostas às questões colocadas neste trabalho, apresentamos a primeira SD. Uma das justificativas desse documento é propor uma reorganização curricular com o objetivo de:

SD1: “[...] construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.” (PARANÁ, 2008, p.14).

A SD1 materializa no fio do discurso o propósito central das DCE, o qual nos permite indagar: a que parcela da população a diretriz espera alcançar? Considerando a premissa de Althusser (1986) de que a ideologia é constitutiva do discurso, isto é, produz as evidências necessárias da relação imaginária do sujeito com suas condições materiais de existência, que finalidade política e ideológica sustenta o objetivo dessa diretriz, cujo intento é orientar o ensino, propondo uma educação justa e igualitária a todos? O modo como a diretriz materializa o ensino de LP faz parte de uma sociedade igualitária? Veremos que as respostas não tardarão a aparecer. A SD2 e a SD3 materializam as marcas linguístico-discursivas que colocam em funcionamento os efeitos ideológicos cristalizados nesse documento.

De acordo com Althusser (1986), na ideologia

os homens expressam, com efeito, não as suas relações real e relação “vívida”, “imaginária”. A ideologia é, então, a expressão da relação dos homens com o seu “mundo”, isto é, a unidade (sobredeterminada) da sua relação real e da sua relação imaginária com as suas condições de existência reais. (...) É nessa sobredeterminação do real pelo imaginário e do imaginário pelo real que a ideologia é, em seu princípio, *ativa*, que ela reforça ou modifica a relação dos homens com as suas condições de existência, na sua própria relação imaginária. (ALTHUSSER, 1986, p.240-241, apud MOTTA, 2014, p.79).

A ideologia, desse modo, produz efeitos de evidência que colocam os homens numa relação imaginária com suas condições materiais de existência. Quanto às marcas do efeito do assujeitamento ideológico presentes no documento, materializam sentidos que vão se constituindo ao longo da trajetória do ensino de LP. Tais sentidos apontam para o modo como o ensino deve ser praticado, para o modelo de língua que deve ser ensinado e para o lugar que professor e aluno devem ocupar em sala de aula. Portanto, o efeito ideológico afeta o modo como o documento produz sentidos sobre o ensino de LP e o modo

como o sujeito-escolar ocupa sua posição em sala de aula. À medida que o documento ocupa um lugar de institucionalização do dizer sobre o ensino, o sujeito-escolar, inscrito em condições de produção específicas, afetado pelas formações imaginárias, pode identificar-se ou contra-identificar-se com os dizeres que emanam dessa diretriz.

Por ora, ficamos com a SD1. Nesta SD, o todos refere-se a quem? O que se apaga quando se diz para todos? Qual o efeito de evidência do que seja justiça e do que seja igualdade? Em nosso gesto de leitura, a expressão para todos produz um efeito de homogeneização e de indeterminação, como se a educação e o acesso à educação fossem iguais para todos. Pêcheux (2014, p.97) salienta que “esse fenômeno da indeterminação se encontra tanto no discurso do aparelho jurídico [...] como no funcionamento ‘cotidiano’ das noções gerais [...] e no funcionamento científico”. O fenômeno da indeterminação, a partir da SD1, autoriza as seguintes paráfrases:

SD1' Uma sociedade justa significa oferecer as mesmas oportunidades para todos;

SD1'' A escola constrói uma sociedade justa dando as mesmas oportunidades para todos;

SD1''' A escola contribui para uma sociedade justa e igualitária para todos.

Dessa forma, o sintagma *para todos* visa produzir o efeito de uma proposta de democracia, porém, da forma como o ensino é praticado no meio escolar, o que há é o apagamento das diferenças linguísticas, econômicas e sociais, na medida em que os sujeitos não são tratados a partir de suas diferenças históricas. O que o pronome faz é silenciar essas diferenças a partir do efeito de homogeneização que produz: é como se todos fossem iguais e tivessem as mesmas oportunidades. O efeito de uma proposta de democracia se auto sustenta devido às representações imaginárias do sujeito-escolar com suas condições materiais de

existência. Isto é, produz-se o imaginário de que a escola, a partir dos seus ensinamentos e da forma como está organizada, fornecerá os subsídios para construir uma sociedade justa dando as mesmas oportunidades para todos. A materialização desse imaginário produz um efeito de silenciamento em relação aos distintos aspectos linguísticos, econômicos, sociais de constituição do sujeito pois, ao idealizar uma sociedade justa e igualitária, concedendo *as mesmas oportunidades* para todos, tenta encobrir as relações de desigualdade que constituem uma sociedade heterogênea como a nossa, efeito da luta de classes.

Naturalizam-se certos sentidos para o que seja uma sociedade justa e igualitária. Todavia, considerando as condições de produção do ensino de língua, tais paráfrases da SD1 produzem um deslizamento de sentido nas expressões *justa e iguais*, o que nos permite dizer que uma sociedade justa e igualitária não significa todos terem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, mas todos dominarem e falarem a mesma língua, a mesma norma, como veremos materializado no fio do discurso das SD2 e SD3. É o efeito de um imaginário que idealiza uma sociedade democrática, justa e igualitária, porém, uma sociedade que deve ser, essencialmente, linguisticamente homogênea.

E que língua e norma são essas que todos devem saber? Dada as condições sócio-históricas da construção de uma língua falada e ensinada no país, há, nos jogos de força, luta de discursos, nos quais uns se sobressaem e instituem certos sentidos e certas maneiras de ser e estar na língua. A luta de discursos tem sua origem na luta de classes que, em razão de processos históricos, políticos e ideológicos levam determinados sentidos a se cristalizarem, produzindo um efeito de evidência para o que seja *uma sociedade justa e igualitária*. Ou seja, uma sociedade justa e igualitária no que se refere ao ensino de LP, do ponto de vista da diretriz, é todos terem a oportunidade de *dominar*

a modalidade padrão da língua portuguesa, que foi instituída como sendo o modelo de língua do cidadão brasileiro, como veremos a seguir nas SD2 e SD3.

No processo de legitimação e cristalização de certos sentidos da língua falada e ensinada no Brasil, as DCE apresentam o ensino de LP como uma *obrigação* e uma *dívida* que a escola tem com o povo brasileiro. A ideia de dívida justifica e legitima o ensino da norma padrão da língua portuguesa ao cidadão brasileiro:

SD2: “[...] é possível constatar a origem e a trajetória da *dívida* que, ainda hoje, a escola, notadamente a pública, tem para com o povo brasileiro: ensinar a ler e a escrever com a *proficiência necessária* e de direito àqueles que nasceram no universo da Língua Portuguesa falada no Brasil e necessitam dela como um *instrumento legítimo de luta e posicionamento*, para que, *de posse desse instrumento*, possam assumir uma postura de *cidadãos ativos* na sociedade brasileira.” (PARANÁ, 2008, p.39).

O Estado, por meio da escola, um Aparelho Ideológico (Althusser, 1992), instaura uma política de unidade que visa uniformizar a língua do povo brasileiro, cuja justificativa se dá por intermédio da ideia de *dívida* que a escola tem com o cidadão brasileiro. Uma das acepções da palavra dívida encontrada no Dicionário Michaelis Online é: a falta de cumprimento de um dever e a culpa resultante dessa falta. Compreendemos que a ideia de dívida materializada no fio do discurso do documento pressupõe uma falta – a não proficiência necessária na língua portuguesa. Para que essa falta possa ser sanada, as aulas de LP fornecem as balizas desse aprendizado. Porém, quem determina a proficiência necessária? A partir de que critérios ela é determinada?

A diretriz concebe a LP *falada no Brasil*, mas enquanto um *instrumento legítimo de luta e posicionamento* vinculado a um ideal nacionalista de língua, uma vez que produz um imaginário de língua única e homogênea num país constituído por uma heterogeneidade linguística. É a língua

falada no Brasil, não *as* línguas. É *a* norma padrão da LP, não *as suas* variedades. Desse modo, tais seqüências de palavras ressoam um imaginário que para poder assumir um posicionamento como cidadão crítico e ativo na sociedade brasileira é preciso se inscrever na *língua*, na *norma* determinada pelo Estado. Após a colonização do Brasil, a língua do colonizador passou a ser considerada *a língua* do Estado brasileiro e, na busca por uma identidade nacional, idealizou-se um modelo de língua para o Estado brasileiro.

Portanto, não é qualquer língua ou norma que o sujeito deve saber, é a norma padrão da língua portuguesa. E para que a homogeneização se concretize, a escola, por meio da ideia de dívida, instaura um “problema”, isto é, o não domínio da norma padrão, e propõe solucioná-lo a partir do acesso a essa norma a todos. O Estado, no papel de primar pela igualdade, inicia uma *intervenção* que se materializa por meio do ensino de LP. Essa intervenção, pois, pressupõe uma falta, uma dívida do Estado com o povo brasileiro: o não domínio da norma padrão da LP pelo cidadão brasileiro. Tal falta possibilita-nos as seguintes paráfrases:

SD2’: Os alunos brasileiros não dominam a norma padrão da LP;

SD2’’: O domínio da norma padrão é uma maneira de se tornar um cidadão ativo na sociedade;

SD2’’:’: Para se tornar cidadão, todos precisam dominar a norma padrão.

No entanto, concebemos que, necessariamente, o sujeito saber a língua em seus registros mais formais não o tornará um cidadão ativo e crítico. Ou seja, saber a língua e ser cidadão não possuem uma relação direta de causa e efeito, visto que tornar-se cidadão, como é materializado no documento, é apenas uma ilusão de que todos dispõem dos mesmos direitos e deveres. Saber a língua produz um efeito de ilusão de que o cidadão poderá lutar e se posicionar de forma igualitária

numa sociedade desigual. Esse falso debate faz retornar, novamente, à questão da luta de classes.

Quando o documento materializa no fio do discurso da SD2 acerca da proficiência necessária, refere-se ao uso da norma padrão, uma vez que, para o documento

SD3: “Cabe, entretanto, reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma.” (PARANÁ, 2008, p.66).

Com base nesta SD, entendemos que tal luta e tal posicionamento materializados na SD2 devem estar vinculados ao dizer da norma padrão da LP, pois como efeito da luta de classes, é essa a norma designada como de prestígio e o lugar legítimo que o sujeito deve ocupar para tornar-se um cidadão brasileiro ativo. Diante disso, fica claro que o Estado, a serviço da classe dominante, age produzindo determinados efeitos de sentido. Dito de outro modo, os interesses da ideologia da classe dominante conduzem a produção de sentidos tanto para o ensino de língua quanto para o sujeito-escolar.

A SD3 (re)produz no fio do discurso um imaginário do aprendizado da norma padrão da LP como uma norma de prestígio. O efeito de sentido produzido pela expressão além de em “*além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural*”, toma a norma padrão enquanto uma norma de prestígio como algo evidente para todo e qualquer sujeito. O documento reproduz esse dizer já cristalizado nas redes de memória e acaba silenciando as questões históricas-políticas-ideológicas da construção de uma língua falada no país. A expressão *é fator de agregação social e cultural*

ressoa sentidos que homogeneiza a língua e idealiza que é somente com o domínio dessa norma que o aluno pode alcançar o prestígio social e cultural. Em contrapartida, essa afirmação nos leva a pensarmos em: por que a variedade que o aluno carrega consigo é estigmatizada? E, sendo por isso, é considerada inferior à norma padrão? No enunciado “é *direito* de todos os cidadãos”, não diz respeito ao direito de o sujeito estar na língua da sua maneira, na variedade com a qual se identifica, mas na norma que o Estado acredita ser de direito todos saberem. Para Pfeiffer (2000),

A questão da norma nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua, instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização. A língua normatizada não é da ordem do “ser”, mas do “dever ser”. Este dever ser vai ganhando sentidos, a partir do século das luzes, filiados a uma ideia de igualdade não só nacional, que permite construir a ideia de nação, mas também de igualdade cidadã. Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, em outras palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à ideia de igualdade linguística: todos devem poder adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). Dever poder passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso mas não aprendem. Retomo: a igualdade é tirânica. Pois ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade ela também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder: ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos “outros”, os incapazes. (PFEIFFER, 2000, p.28, grifos da autora).

A diretriz, através do ensino de LP, produz condições e fornece as balizas para que o sujeito-escolar se inscreva historicamente e ideologicamente nos sentidos legitimados pela língua do Estado, enquanto uma unidade, um padrão, um ideal nacionalista. Essa inscrição do sujeito-escolar não é a de reconhecer, legitimar *seus* sentidos, *sua* norma, mas justificar os sentidos impostos e idealizados pelo Estado, legitimando

o processo de identificação do sujeito-escolar com esse modelo de língua. O Estado *legitima* esse processo de identificação e, por meio da escola, fornece as condições para que o sujeito-professor e o sujeito-aluno se constituam nesse lugar de unidade, visto que o sujeito, ao ser interpelado pela instância ideológica, (re)produz em seu discurso dizeres que, de algum modo, são sustentados por diferentes formas de relação com a ideologia.

Palavras de (des)fecho

Pensando em respostas para as indagações colocadas no decorrer de nosso trabalho, chegamos a um entendimento de língua como *um espaço de luta*: luta de saberes, luta de vozes, luta de estratos sociais; efeito da luta de classes. Nos jogos de força que constituem as FDs, estamos diante dos efeitos do pré-construído funcionando ideologicamente e sustentando certos sentidos tanto para o ensino de língua quanto para o sujeito-escolar, tal qual é o caso da norma padrão como fator de agregação social e cultural. Sendo a norma padrão associada à variedade falada pela classe dominante, passa a ser considerada, nos jogos de força, a que detém mais poder (poder político, poder linguístico e poder econômico) e, por isso, adquire a qualidade da norma de prestígio. Dessa maneira, como efeito da luta de classes, a norma padrão passa a assumir um lugar discursivo de poder na relação do sujeito com sua língua, produzindo o efeito de silenciamento de outras variedades constitutivas do português brasileiro.

Portanto, a discursivização do ensino de LP materializado nessas sequências aponta para um sujeito em condições de aprender a norma padrão da LP, com o intuito de se tornar um cidadão crítico e ativo na sociedade em que está inserido. O ensino da norma padrão é legitimado através de discursos como: é direito de todos os cidadãos; uma sociedade justa e igualitária; a norma padrão

como uma norma de prestígio, silenciando ao sujeito-escolar sentidos outros que o constituem. No esforço de legitimar um modelo de língua, o ensino dessa norma é evidenciado e acaba por silenciar outras variedades, na tentativa mesma de estabilizar sentidos e construir uma unidade e um ideal de língua. Nesse sentido, destaca Pfeiffer (2000):

Igualdade imposta que apaga a diferença, que produz o efeito de incapacidade: já que todos são iguais, os que podem mais, podem porque são mais capazes. Sentidos que circulam pelo sujeito escolarizado, pelo lugar do bem-dizer, da língua normalizada, que apontam para a incapacidade do lugar do mal-dizer. (PFEIFFER, 2000, p.12).

Ao propor uma sociedade igualitária a partir do aprendizado de um modelo de língua única, a modalidade padrão da língua portuguesa, o Estado instaura uma contradição. Nesse ponto nos valem de Pêcheux que recorre às *condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção* e afirma que essas “condições contraditórias são constituídas em um momento histórico dado e para uma formação social dada, pelo *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado* que essa formação social comporta.” (PÊCHEUX, 2014, p.131, grifos do autor). Complementa também, que no interior dos AIEs não há apenas produção das condições de produção, mas transformação, visto que “a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’” (PÊCHEUX, 2014, p. 134). Concebemos, portanto, que o documento idealiza uma sociedade igualitária através do aprendizado da modalidade padrão da LP. Todavia, ao mesmo tempo que oferece uma alternativa de transformação para o sujeito-escolar, silencia outras línguas e variedades constitutivas do falar brasileiro, e produz o efeito de evidência que resulta na

aprendizagem da LP como língua única presente no país e da norma padrão como a norma de prestígio. O Estado, que está a favor da classe dominante, assegura, por meio de uma diretriz, o contato e o diálogo com seu adversário de classe, como diria Pêcheux. E como consequência, o Estado silencia os dizeres, as culturas que constituem os falares do Brasil mediante o imaginário de língua única que constitui esse campo do saber.

Por fim, salientamos que não somos contra o ensino da norma padrão, mas ensinar essa norma como uma norma de prestígio sem considerar suas condições históricas, sem questionar seu passado, é aceitar e apropriar-se desses sentidos como únicos e evidentes.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes. 1992.
- ALTHUSSER, L. Pour Marx. Paris: Editions La Découverte, 1986.
- ALTHUSSER, L. Sobre a reprodução. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.
- MAGALHÃES, B. MARIANI, B. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.
- MOTTA, L. E. A favor de Althusser: revolução e ruptura na teoria marxista, 1ª ed. Rio de Janeiro : Grama : FAPERJ, 2014.
- ORLANDI, E. P. Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Língua Materna. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental: Curitiba, 2008.

PÊCHEUX, M. [1990]. Análise automática do discurso (ADD-69). In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bras. de Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M [1975]. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Bras. 4ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. [1990]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

PFEIFFER, C. Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia. Campinas, SP : Pontes, 2015.

PFEIFFER, C. Bem dizer e retórica. Um lugar para o sujeito. 2000. 185f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

Submissão: 09 de julho de 2019.

Aceite: 13 de outubro de 2019.