



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (CEELP)**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NO
DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: A
LÍNGUA EM FOCO**

MARIA EDUARDA RODRIGUES M. DA ROCHA

CAMPINA GRANDE - PB

2017

MARIA EDUARDA RODRIGUES M. DA ROCHA

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NO
DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: A
LÍNGUA EM FOCO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP), da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias

CAMPINA GRANDE - PB

2017



R672p Rocha, Maria Eduarda Rodrigues Moura da.
A produção do conhecimento linguístico no discurso do livro didático de português : a língua em foco. / Maria Eduarda Rodrigues Moura da Rocha. - 2017.

82 f.

Orientador: Professor Dr. Washington Silva de Farias.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Humanidades; Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

1. Livro didático de língua portuguesa. 2. Discurso do livro didático. 3. Educação básica. 4. Conhecimento linguístico. 5. Ensino de língua portuguesa. 6. Concepção da língua. 7. Análise de discurso - Orlandi. 8. Linguística aplicada. 9. Análise de discurso - Pêcheur. 10. Análise de discurso de linha francesa. 11. Língua e ensino. I. Título. II. Farias, Washington Silva de.

CDU: 811.134.3:37(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

MARIA EDUARDA RODRIGUES M. DA ROCHA

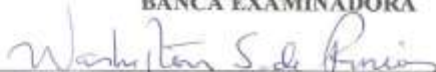
**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NO
DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: A
LÍNGUA EM FOCO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP), da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias

Aprovado em: 25/06/2017.

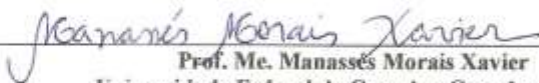
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Washington Silva de Farias (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



Prof. Dr. Ana Paula Sarmiento
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



Prof. Me. Manassés Morais Xavier
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

RESUMO

No presente trabalho, temos como objetivo analisar as concepções de língua subjacentes aos discursos apresentados no livro didático de Português (LDP), com o intuito de observar os efeitos de sentido sobre a língua nesses manuais. Desse modo, iremos observar as concepções de língua em 2 coleções de Língua Portuguesa, do ensino fundamental II, mais especificamente, seus volumes do 6º ano: “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, e “Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart. Assim, as concepções de língua serão analisadas a partir de exercícios dos manuais que abordam o estudo da língua. Nossa pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, assumindo uma abordagem discursiva, pela qual compreende-se que a língua é investida de significância em discurso sob determinadas condições de produção. Do ponto de vista teórico, partimos dos estudos sobre as concepções de língua (CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011; MARCUSCHI, 2008), bem como sobre o estudo da língua no processo de ensino-aprendizagem (GERALDI, 1997; MUTTI, 2016; POSSENTI, 2007). O quadro teórico que dará sustentação é o da Análise de Discurso segundo as abordagens de Orlandi (2007), Pêcheux (1990), Ferreira (2000), dentre outros autores. A pesquisa possibilitou analisar as concepções de língua presentes no discurso dos manuais didáticos e por meio disso estudar os efeitos de sentido desses discursos para o sujeito-leitor. Como resultado da pesquisa, constatamos que ambas as coleções trazem concepções de língua heterogêneas, com filiações as concepções descritivas, prescritivas, sociolinguísticas e discursivas. Entretanto, no discurso da coleção “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, verificamos a predominância de uma concepção mais homogênea da língua ligada a uma visão descritiva da língua, abordando, sobretudo a sua nomenclatura e a análise das palavras num determinado contexto de produção. Já na coleção “Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, há um discurso mais heterogêneo, com filiações a concepções de língua do tipo descritiva, sociolinguística e discursiva.

Palavras-chave: Concepção da língua. Livro didático de Português. Discurso.

ABSTRACT

In the present work, we aim to analyze the language conceptions underlying the discourses present in the Portuguese textbook (PT), in order to observe the effects of meaning on the language in these manuals. Thereby, we will observe the conceptions of language in 2 collections of Portuguese Language, of primary education II, more specifically, their volumes of the 6th year: "Portuguese: languages", by William Cereja and Thereza Cochar, and "Singular and plural: reading, production, language studies", by Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar and Shirley Goulart. Thus, the conceptions of language will be analyzed from exercises in the manuals that deal with the study of language. Our research is qualitative and interpretative nature, assuming a discursive approach, by which is understood that the language is invested with significance in discourse under certain production conditions. From the theoretical point of view, we start from the studies on language conceptions (CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011; MARCUSCHI, 2008), as well as on the study of language in the teaching-learning process (GERALDI, 1997; MUTTI, 2016; POSSENTI, 2007). The theoretical framework which will give support is Discourse Analysis according to the approaches of Orlandi (2007), Pêcheux (1990), Ferreira (2000), among other authors. The research made possible to analyze the conceptions of language present in the discourse of didactic manuals and through this, to study the effects of meaning of these discourses to the reader-subject. As a result of the research, we found that both collections bring heterogeneous conceptions of language, with descriptive, prescriptive, sociolinguistic and discursive conceptions. However, in the discourse of the collection "Portuguese: languages", by William Cereja and Thereza Cochar, we verified the predominance of a more homogeneous conception of the language linked to a descriptive view of the language, addressing mainly its nomenclature and the analysis of words in a given context of production. In the collection "Singular and plural: reading, production, language studies", by Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar and Shirley Goulart, there is a more heterogeneous discourse, with affiliations to descriptive, sociolinguistic and discursive language conceptions.

Keywords: Language conception. Portuguese textbook. Speech.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Português: linguagens	34
Figura 2 - Português: linguagens	37
Figura 3 - Português: linguagens	39
Figura 4 - Português: linguagens	41
Figura 5 - Português: linguagens	42
Figura 6 - Português: linguagens	44
Figura 7 - Português: linguagens	45
Figura 8 - Português: linguagens	46
Figura 9 - Português: linguagens	47
Figura 1 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	50
Figura 2 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	52
Figura 3- Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	53
Figura 4 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	55
Figura 5 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	56
Figura 6 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	58
Figura 7 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	60
Figura 8 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	61
Figura 9 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	63
Figura 10 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	65
Figura 11 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	66
Figura 12 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	69
Figura 1 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	70
Figura 14 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	72
Figura 15 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	74
Figura 16 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem	75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 O ESTUDO DA LÍNGUA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA.....	10
2.2 LÍNGUA E ENSINO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO LD.....	18
2.3 ABORDAGEM DISCURSIVA: DISCURSO E INTERPRETAÇÃO.....	25
3. METODOLOGIA.....	30
4. ANÁLISE DA LÍNGUA: UM ESTUDO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	32
4.1 ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO LIVRO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS”.....	33
4.2 ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO LIVRO “SINGULAR E PLURAL: LEITURA, PRODUÇÃO, ESTUDOS DE LINGUAGEM”.....	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho, temos como objetivo analisar as concepções de língua subjacentes ao discurso apresentado no livro didático de Português (LDP), com vistas a observar os efeitos de sentido sobre a língua nos manuais didáticos apresentados no decorrer da nossa pesquisa.

Neste sentido, desenvolvemos uma pesquisa em que abordamos as concepções de língua, associando tal uso à perspectiva discursiva. Diante disso, apresentamos o seguinte questionamento que orienta a nossa análise: como se apresentam as concepções de língua nos discursos do LDP?

Assim, com vistas a responder o questionamento proposto, objetivamos: a) Analisar os efeitos de sentido sobre a língua como objeto de ensino-aprendizagem produzidos no discurso de 2 coleções e b) Identificar os processos discursivos que sustentam tais efeitos de sentidos.

Assim, partimos da constatação de que a produção de sentidos sobre os conhecimentos linguísticos no LDP, mais especificamente, o estudo da língua, se realiza a partir de processos discursivos de reprodução, reestruturação e re-criação de conhecimentos. Assim, foram analisadas 2 coleções de Língua Portuguesa, do ensino fundamental II, mais especificamente, seus volumes do 6º ano. Para o trabalho em questão, utilizamos as seguintes coleções: “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, e “Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart em que evidenciamos a presença dos três processos discursivos e os seus efeitos de sentido presentes nestas coleções.

Quanto à metodologia, usamos uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa. Nessa abordagem discursiva de interpretação, pretende-se estabelecer como se dá a produção do conhecimento linguístico no discurso dos manuais citados acima e os efeitos de sentido desses dizeres.

Assim, no estudo proposto nos ancoramos num aporte teórico que envolve as concepções sobre a língua, bem como sobre a contribuição de conceitos da Análise de Discurso de linha francesa para a pesquisa. Para tanto, nos detemos em Orlandi (2012), Orlandi (2007), Castilho (2012), Bagno (2011), Pêcheux (1990), Geraldi (1997), Possenti (2007).

Assim, no capítulo teórico (Cap.II), apresentamos as concepções de língua existentes em nosso meio social, e a importância de cada uma delas para o entendimento dos processos

linguísticos. Em seguida, as concepções de língua são associadas ao processo de ensino-aprendizagem desse objeto linguístico, que possui ampla repercussão no ensino de Língua Portuguesa, já que pode ajudar o aluno a entender a língua enquanto objeto heterogêneo e dinâmico no que diz respeito as suas relações com o social, histórico, ideológico e cultural. Logo após, apresentamos uma abordagem da língua sob uma perspectiva discursiva em que são enfatizados os seus equívocos e falhas quanto a esse objeto linguístico, além de ressaltar uma tipologia dos discursos presentes no funcionamento da linguagem.

Ainda é apresentada no capítulo III a metodologia empregada no trabalho, que como veremos no decorrer desse texto se trata de uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, em que a língua é interpretada com relação à significação das palavras em cada contexto de produção específico. Por último, no capítulo IV, apresentamos a análise de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino Fundamental II, mais especificamente, do 6º ano. Nestas coleções, iremos analisar os exercícios apresentados nas seções específicas sobre o estudo da língua em que iremos verificar as concepções de língua subjacentes a esses manuais e a presença dos discursos, tendo em vista essa relação e os seus efeitos com relação à figura do sujeito-leitor.

Desse modo, a presente pesquisa visa esclarecer os processos discursivos apresentados nos manuais didáticos citados, com o objetivo de evidenciar a multiplicidade dessas concepções no discurso do LDP, como também levar os sujeitos a conhecerem esse objeto linguístico nos manuais didáticos e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ESTUDO DA LÍNGUA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Ao longo da história dos estudos da língua, que se iniciam há mais de 2.500 anos, na Índia, com Panini, surgiu uma diversidade de concepções de língua que tem como objetivo compreender as relações dos falantes com esse objeto linguístico em cada contexto de produção. Sendo assim, enfatizaremos as concepções de língua apresentadas no LDP que serão estudadas nessa seção, com vistas a demonstrar a heterogeneidade desse objeto linguístico.

Os estudos linguísticos estavam inicialmente ligados à literatura clássica da Grécia, onde pesquisadores estavam interessados em preservar a “pureza” da língua grega, que durante os últimos tempos vinha sofrendo drásticas transformações na sua estrutura. Então, para preservar tal língua, foram criadas regras gramaticais para aqueles que quisessem textos literários em grego, o que culmina com o surgimento da gramática normativa ou prescritiva.

Segundo Castilho (2010, p.90), “a Gramática normativa, ou Gramática Escolar, preocupa-se com a variedade culta da língua”. Nessa concepção de língua apenas é considerada a norma-padrão e se despreza outras variedades linguísticas. Daí, observamos que o estudo da gramática prescritiva está baseado em um conjunto de regras estanques, que consideram a língua como um objeto homogêneo e transparente em relação aos falantes. Assim, o sujeito dessa gramática tem de seguir as normas ditadas por essa concepção de língua para que possa fazer parte do universo letrado dos falantes.

Em contrapartida, no século XIX, a linguística passava a ser concebida como histórica, com grande empenho dos neogramáticos e comparatistas que procuraram registrar as mudanças linguísticas que estavam ligadas a todas as línguas. Esses estudiosos legaram ao século XX um conjunto de conhecimentos sobre a língua atrelados a algumas posturas teóricas que seriam incorporadas por Saussure, como a concepção de língua enquanto instituição social, como um sistema de significação autônoma e como um conjunto de signos arbitrários.

Dentre os aspectos concebidos por Saussure que são uma herança deixada pelos neogramáticos, este linguista promove a separação entre os campos da ciência, como o da psicologia, a filologia, a história e a literatura, áreas nas quais se achavam interligadas aos estudos relacionados a língua.

Diante dessas tendências assumidas entre meados do século XX, surge uma visão estruturalista no primeiro quartel do século XX. Essa visão estruturalista tem como fundador, o linguista Ferdinand de Saussure, que traz à tona uma linguística científica, através da publicação de seu Curso de Linguística Geral desenvolvido entre 1911-1913 e publicado postumamente em 1916.

O mestre Saussure leva a linguística a um *status* científico e a separa de ciências como a filosofia, a história, a literatura, entre outros. Ou seja, a língua passa a ser vista de modo autônomo e desvinculado de seus aspectos exteriores. Assim, o mestre genebrino cria dicotomias como língua x parole, sincronia x diacronia, entre outras. Essas dicotomias são todas de inspiração nitidamente platônica, pois “em cada par tinha uma entidade concreta/empírica/perceptível, oposta a uma entidade abstrata\dedutível\idealizável” (BAGNO, 2011, p.44).

A partir dessas dicotomias, Saussure faz opções explícitas acerca de uma ciência autônoma, que se detem no estudo da língua através de suas convenções sociais, e não da parole, baseada nas falas individuais dos sujeitos, dando primazia também a sincronia, que analisa a língua em seu estado atual e põe em segundo plano os aspectos diacrônicos, tidos como o estudo sobre a história da língua, como também a sua origem na vida dos sujeitos.

Neste momento,

a linguística estrutural, inaugurada por Saussure, vai propor, então, um conceito de língua como uma entidade autônoma, um sistema fechado em si mesmo, que pode ser estudado sem se levar em conta qualquer interferência histórica, social, cultural, etc (BAGNO, 2011, p.46).

Ou seja, o conceito de língua apreendido por Saussure está relacionado a algo abstrato, já que se encontra diante de um sistema fechado e imutável a qualquer interferência histórica, social, cultural.

Sendo assim para Saussure, os sujeitos passam para um segundo plano, importando apenas a língua por ela mesma, sem a influência humana que pode comprometer os seus resultados na pesquisa. Então, o sujeito passa a ser considerado como aquele que se utiliza da língua como código, desconsiderando os seus aspectos sócio-históricos.

A partir daí, a língua passa a ser interpretada,

como uma estrutura homogênea, composta por signos, os quais são identificados pelos contrastes que estabelecemos entre eles; distribuindo tais signos por unidades organizadas em níveis hierarquicamente dispostos: o fonológico, o morfológico e o gramatical (CASTILHO, 2010, p.44).

O estudo da língua passa a ser concebido através de enunciados prontos, que não levam em conta o papel do sujeito falante, pois o interesse de Saussure se estabelece nos resultados das interações. Então, segundo essa concepção, o sujeito não faz parte das pesquisas do linguista, tendo em vista que sua análise se baseia na língua enquanto objeto homogêneo e alheio às ações dos sujeitos.

Desse modo, Saussure “autonomizou a langue, buscando contextualizá-la nela mesma [...]” (CASTILHO, 2010, p.44). Por meio dessa autonomia criada pelo linguista genebrino, buscou-se fazer com que os termos da língua sejam solidários e que o valor de cada componente resulte na presença dos outros. Esses elementos se baseiam em aspectos interiores da língua, isto é, seus fonemas, lexemas, sílabas, como se apenas esses componentes fizessem parte da língua, enquanto algo estático e homogêneo para os indivíduos.

Em seu conjunto, essas propriedades retratam a conexidade no interior das unidades. Além da descrição minuciosa dos elementos da língua, isto é, na medida em que identificamos os processos linguísticos presentes nos itens citados, vamos descobrindo o que há por trás da constituição das palavras e de seus sons. Desta feita, o interesse do mestre genebrino estava ligado aos domínios fonológicos e morfológicos, que se detinham apenas na forma que esses enunciados possuíam num meio específico, desconsiderando o caráter de heterogeneidade da língua.

Na medida em que Saussure apresenta o conceito de língua humana através dos campos da morfologia e da fonologia, este conceito acaba se tornando problemático, devido a uma elevada dose de abstração na utilização desses termos pelo linguista.

Diante dos acontecimentos decorrentes do século XIX, quando a linguística assume o *status* de ciência autônoma, surge o gerativismo tendo como fundador o americano Noam Chomsky, que traz uma concepção de língua vinculada a psicologia cognitiva e ao que se processa no cérebro do falante quanto ao que se expressa na sua realização falada. Ou seja, nesta concepção de língua, ao contrário do estruturalismo de Saussure que considerava as suas unidades através do social, Chomsky irá considerar o objeto linguístico como algo imanente ao indivíduo. Ou seja, o indivíduo já nasce apto para utilizar os conhecimentos linguísticos, pois o seu cérebro já está programado para essas atividades da língua.

Segundo Bagno (2011, p.50),

para Chomsky, todo falante de uma língua é perfeito conhecedor de sua gramática, de modo que o linguista não precisa sair a campo coletando dados do uso: ele pode se servir de sua própria intuição linguística para deduzir as regras que põem sua língua em funcionamento.

Através disso, observamos que a língua é tratada como algo vinculado ao ser humano, que desde sempre carrega uma “bagagem” com relação aos conhecimentos gramaticais, esquecendo-se das experiências cotidianas dos sujeitos para a construção desses conhecimentos.

Ainda de acordo com Bagno (2011), assim como Saussure, o linguista americano também aderiu à filosofia dualista platônica dentre as dicotomias criadas por esse linguista a que mais se destacou se refere à competência e o desempenho. O primeiro se refere ao plano universal, isto é, as características inatas a todos os sujeitos, já a segunda está relacionada ao plano individual que confere importância aos aspectos exteriores. Para Chomsky, a língua deveria ser estudada através da competência, ou seja, através de um universo que tem como característica a imanência da língua por seus sujeitos.

Portanto, observamos que para Saussure e Chomsky, a língua deve ser tratada como um objeto abstrato, homogêneo e universal, deixando para um segundo plano o papel do sujeito quanto ao objeto linguístico. Desta feita, percebemos que enquanto Saussure se preocupa em analisar os vocábulos e os sintagmas, o linguista Chomsky irá se ocupar do estudo das frases. Esse estudo se apoia numa

sintaxe que independe de todo processo de interação social, que desconsidera a natureza primordialmente discursiva e dialógica da língua, uma faculdade humana que existe para conferir sentido à experiência e, com base nela, produzir conhecimento e interagir com os demais seres humanos (BAGNO, 2011, p.51).

No método adotado por Chomsky, percebemos que o linguista realiza a análise das intuições do falante desvinculadas de seu contexto de produção, através de um objeto linguístico esquemático e regular sem nenhum vínculo com a realidade dos sujeitos falantes.

Com relação ao sujeito, Chomsky (*apud* BAGNO, 2011, p.51):

se interessa primordialmente por um falante-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não afetada por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e interesse, e erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua no desempenho real.

Através disso, percebemos que a teoria de Chomsky se baseia numa concepção de língua, que segundo Bagno (2011), não pertence ao mundo audível, inteligível e legível, mas faz parte de um mundo ideal em que os sujeitos são imutáveis e que os conhecimentos linguísticos fazem parte de seu interior humano.

No conceito de língua criado por Chomsky levamos em consideração o seu caráter biológico, tendo em vista que o indivíduo vem ao mundo dotado de conhecimentos linguísticos, e que esses conhecimentos não estavam relacionados a aspectos exteriores.

Como vemos, na perspectiva gerativista, o conhecimento sobre a língua passa a ser visto como “um conjunto de orações, cujo correlato psicológico é a competência, isto é, a capacidade de produzir, interpretar e julgar a gramaticalidade das orações” (CASTILHO, 2010, p.64). Desse modo, os saberes sobre a língua ficam relegados à teoria da sintaxe formal que procura contextualizar “a língua nela mesma, isto é, nas suas propriedades internas e nas relações que podem ser estabelecidas entre os constituintes e seus significados” (DILLINGER *apud* CASTILHO, 2010, p.64).

A partir daí, observamos que a sintaxe considera as propriedades internas da língua, tratando-a como um mero objeto suscetível as regras gramaticais e pondo em segundo plano o seu caráter interacional. Ou seja, desvincula-se a língua de seu caráter social e esta se mantém cristalizada diante da gramática gerativa.

Segundo Marcuschi (2008, p.35), a partir do gerativismo, “a linguagem passa a ser concebida como uma faculdade mental inata instalada no “equipamento biológico” e não como um fenômeno social; a linguística passa a ser concebida como o estudo da língua internalizada [...]”. Neste momento, percebemos que o conceito de língua estabelecido por Chomsky se dá através de um caráter psicológico e biológico, isto é, o sujeito é considerado a partir de uma faculdade mental inata, em que é visto como detentor dos conhecimentos linguísticos, sem considerar as condições sócio-históricas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Portanto, segundo Ferreira (2000), a língua, nessa perspectiva, não permite algo vago, incerto e muito menos que se digam duas coisas no mesmo momento, já que a língua para Saussure e Chomsky é um objeto homogêneo e alheio as suas relações exteriores. Sendo assim, os linguistas procuram estabelecer uma posição de neutralidade diante dos sentidos atribuídos ao seu objeto linguístico. Ou seja, procuram eliminar de seus enunciados o princípio de ambiguidade que consiste “no conjunto heterogêneo de regularidades que é a língua e existe independente do sujeito falante” (FERREIRA, 2000, p.68).

Mas a ambiguidade é considerada pelo gerativista “como um problema que existe (e que aparece, sobretudo em exercícios acadêmicos) para ser “resolvido”, para ser “explicado”, “ser desfeito” (FERREIRA, 2000, p.51). É um problema que pode ser resolvido através de um mundo lógico que concebe a língua enquanto código e por meio de aspectos semânticos.

Desse modo, desconsidera-se a língua sujeita a equívocos e as falhas que lhe são constitutivas nos processos de significação dos seus dizeres.

A partir dessas constatações, surge uma nova concepção de língua que a considera como um objeto dinâmico entre os interlocutores e a situação de enunciação, a concepção linguístico-pragmática que tem como fundador o linguista Benveniste. De acordo com Indursky (2010), Benveniste estuda a relação entre o EU-TU baseada em elementos pragmáticos que se modificam de uma enunciação para outra.

Através da concepção linguístico-pragmática, percebemos que “a enunciação mobiliza elementos que pertencem à língua, mas cujo sentido depende de fatores pragmáticos que variam de uma enunciação à outra” (INDURSKY, 2010, p.3). Nesse modelo de conceber a língua, considera-se a relação entre locutor e interlocutor, além de suas condições de produção. Ou seja, enquanto o estruturalismo e o gerativismo concebem a língua por meio de seus aspectos interiores, a perspectiva criada por Benveniste leva em consideração os aspectos extralinguísticos ligados ao linguístico.

Esse modo de conceber a língua parte de uma relação entre enunciado e enunciação, em que são levados em conta os aspectos pragmáticos no momento da interlocução entre os sujeitos. Durante o ato interlocutivo há uma relação entre os aspectos internos e externos, isto é, no estudo da língua se leva em conta as vivências do sujeito no seu meio social.

Na concepção de língua defendida por Benveniste, além da consideração dos elementos sintáticos no momento da sua análise, colocam-se também os aspectos semânticos. Para isso, não consideram apenas a estrutura da frase, mas o sentido produzido por seus enunciadores. Esses sentidos vão estar presentes nas relações entre os interlocutores no momento do ato enunciativo.

A partir dessa concepção de língua, começa a se observar a artificialidade das concepções trazidas pelos gerativistas e estruturalistas que tratam o objeto linguístico como homogêneo, estanque e alheio ao sujeito falante.

Desta maneira, nos anos 60 surge uma concepção de língua baseada em aspectos discursivos, tendo como fundador desse campo linguístico, o filósofo Michel Pêcheux. A língua “nesse domínio de saber, vem, desde sempre, entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta” (INDURSKY, 2010, p.4). Ao contrário da concepção linguístico-pragmática que estudava a exterioridade da língua baseada apenas em seus aspectos sociais, a língua na perspectiva discursiva estuda não só a

exterioridade dos elementos linguísticos, como também as suas relações com a história, a ideologia, o inconsciente.

Por isso

a língua com que a AD trabalha mobiliza não só constituintes linguísticos, mas também e fortemente noções que são alheias à língua sistêmica, tais como sujeito e interlocutor, elementos esses que se fazem presentes na língua da enunciação (INDURSKY, 2010, p.4).

Por esse motivo, percebemos que a língua é vista como não-transparente e heterogênea diante das mudanças ocorridas no meio social. Sendo assim, o sujeito falante participa de um modo inconsciente dos sentidos produzidos pela língua.

Neste momento, observamos os sentidos produzidos pela língua de acordo com os seus aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais. Assim, a concepção discursiva de língua está sujeita a falhas e a equívocos em que os sujeitos pensam controlar os dizeres produzidos na língua, quando na verdade estão submetidos às regras do sistema linguístico e das ideologias dominantes em seu meio social.

Ao contrário do estruturalismo e do gerativismo, a concepção discursiva considera que:

a língua é nossa faculdade mais poderosa, é nosso principal modo de apreensão da realidade. Vivemos mergulhados na linguagem, não conseguimos nos imaginar fora dela – estamos mais imersos na língua do que os peixes na água (BAGNO, 2011, p.75).

Por isso, a língua concebida pela AD trata de um objeto não-transparente, flexível, opaco e que está ligada ao meio social, pois é através das ideologias que os sentidos são incorporados às línguas, ou seja, os sentidos estão relacionados aos aspectos sócio-históricos da língua.

Então, mais do que uma mera classificação das estruturas das frases, a concepção discursiva busca analisar a língua através do social, histórico, ideológico, entre outros. Por isso, segundo Pêcheux (1990, p.53), “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”.

Neste movimento, percebemos que os enunciados se originam a partir de outras formações e ao que foi dito por outros sujeitos. Desse jeito, a língua passa a ser observada através dos sentidos imersos nos enunciados conforme o seu contexto de produção.

Segundo Indursky (2010, p.5), “a língua com que trabalha a AD não é transparente, não pressupõe o sentido único nem o sentido literal”. Ademais, a língua que é estudada pela

AD, não a enxerga como um objeto transparente e totalmente disposta ao sujeito. Mas, se estuda a língua em torno de sua não-linearidade e não-imanência ao sujeito, isto é, o objeto linguístico é visto sobre as relações sociais entre os interlocutores.

De acordo com Orlandi (2013, p.39), “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Assim, o lugar assumido pelo sujeito irá determinar o que pode e o que deve ser dito em determinada época ou lugar. Para a Análise do Discurso, o sujeito é assujeitado diante das características heterogêneas da língua, pois pensa que os dizeres produzidos por ele são inéditos em determinado contexto situacional, porém o que diz parte de um já-dito que se ressignifica e torna-se um não-dito.

Diante dos papéis assumidos pelos sujeitos na produção de sentidos, entra em jogo a ambiguidade, já que o sujeito não pode controlar os efeitos de sentido provindos da língua.

Segundo Ferreira (2000, p.66), na concepção discursiva de língua, há um jogo de ambiguidade que “fundamenta-se na existência de conflitos, tanto psíquicos quanto sociais, que são expressos por uma indeterminação latente. Tais conflitos persistem e resistem, apesar das tentativas da gramática em eliminá-los”. Portanto, tais conflitos resultam em uma atividade transformadora, cujos efeitos se mostram nas atividades mediadas pela língua.

Essa concepção de ambiguidade se dá em virtude da não aceitação dos critérios sintáticos e semânticos, ainda que não os descarte, e estabelece uma margem com relação às determinações sociais e históricas da língua. Então, a partir dessa posição, o sujeito vai interpretar os sentidos em certa direção, determinado pelas relações com o social e o histórico desse objeto linguístico.

Sendo assim, o homem em seus dizeres produz sentidos que escapam ao seu controle, pois partem dos aspectos históricos e sociais, que na maioria das vezes é concebido através da metáfora “que é entendida como efeito de uma relação significante” (Pêcheux *apud* ORLANDI, 2007, p.21). Ou seja, nessa perspectiva vê-se que as palavras não têm sentidos próprios, mas que estes são determinados pelas relações que se estabelecem com o social, histórico, ideológico e cultural.

A partir das concepções de língua discutidas até o momento, concordamos com Indursky (2010) quando afirma que não há uma única concepção de língua, nem de contexto, que pode ser colocada como superior à outra, pois cada uma carrega em si a sua importância para os estudos linguísticos. Esses estudos linguísticos surgiram através da gramática prescritiva com Platão e Aristóteles, que criaram um conjunto de regras desprezando outras variedades linguísticas, e em seguida surge o estruturalismo de Saussure que através do

estudo das unidades linguísticas evidencia as propriedades de regularidade, determinação e lugar de atuação do enunciado, assim como temos o gerativismo de Chomsky que passa a estudar a sentença através da sintaxe formal. Já nos anos 40 surge a concepção enunciativa de Benveniste que estuda a linguística associada à pragmática, e em contrapartida surge a concepção discursiva que estuda a língua além dos aspectos pragmáticos que atingem o social, o histórico, o ideológico, etc.

Desse modo, percebemos que há múltiplas concepções de língua que refletem diferentes modos de estudar o objeto linguístico, como também os seus aspectos sociais e históricos. Sendo assim, buscamos analisar, na próxima seção, a presença desse objeto linguístico e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 LÍNGUA E ENSINO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO LDP

As concepções de ensino de língua surgem em virtude das necessidades de se estudar esse objeto linguístico para a compreensão dos dizeres produzidos no seu meio social. Sendo assim, percebemos que o estudo da língua por vezes está atrelado à norma, à nomenclatura, à lógica, à pragmática ou aos aspectos sócio-históricos, pois o seu uso depende do objetivo pretendido no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de se estudar essas concepções de língua, apresentamos a análise linguística que surge na década de 80, que considera a língua em sua heterogeneidade e dinamicidade quanto ao sujeito-leitor.

Desse modo, a análise linguística se refere “as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos [...]” (GERALDI, 1997, p.189). Abrange desse ponto de vista a integração entre as atividades de leitura, escrita e gramática, tendo como foco o estudo da língua em seus aspectos sociais, gramaticais, textuais, enunciativos e discursivos.

Neste sentido,

não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (FRANCHI *apud* GERALDI, 1997, p.11).

Assim, a língua passa a ser vista em seus aspectos dinâmicos e interacionais entre os sujeitos falantes, seja em situações formais e informais de uso. Em cada uso, o sujeito atribui sentidos ao que é dito face as suas necessidades de comunicação entre os seus interlocutores, ou seja, os sentidos são construídos mediante o “aqui e agora” no momento de sua interlocução atrelado aos aspectos sócio-históricos das situações de uso da língua.

Diante disso, não mais se valoriza a classificação de frases soltas e a memorização de nomenclaturas gramaticais, mas “incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 1997, p.192). Daí, as atividades em torno da língua passam a se deter não somente aos aspectos morfosintáticos, como também aos dizeres produzidos pelos seus interlocutores baseando-se em aspectos sociais, históricos, ideológicos, entre outros.

Em outras palavras, esse novo paradigma foi responsável pela extinção dos conceitos de univocidade e homogeneidade nas atividades da linguagem, que passaram a ser concebidas como constitutivas dos sujeitos falantes. Nessa perspectiva, os sujeitos “se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo” (GERALDI, 1997, p.6).

Tendo em vista os papéis assumidos pelos sujeitos falantes mediados pela linguagem distinguem-se três tipos de ações que se entrecruzam diante dos recursos expressivos: “as ações que os sujeitos fazem com a linguagem, as ações sobre a linguagem e as ações da linguagem reveladas por sistemas de referências dos sujeitos” (GERALDI, 1997, p.42).

Segundo Geraldi (1997), vinculada às ações linguísticas estão às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas se referem às ações praticadas nos processos interacionais que permitem a progressão do tema em pauta. Já as atividades epilinguísticas se referem aos próprios recursos expressivos utilizados nas atividades linguísticas em que o sujeito está engajado. Por último, as atividades metalinguísticas se referem à sistematização e a observação dos componentes linguísticos.

Através desses três tipos de atividades, observamos a importância da reflexão sobre a língua em suas diferentes abordagens quanto aos usos linguísticos dos falantes. A partir daí, percebemos que

esses três tipos de atividades estão presentes nos três tipos de ações linguísticas praticadas pelos sujeitos enquanto operações que permitem a produção de discursos com sentidos determinados usando recursos expressivos em si insuficientes para tanto” (op.cit.p.26).

Neste contexto teórico, podemos observar a relevância dessas atividades para o estudo da língua e sobre a língua, pois a partir disso podemos analisar a língua não em sua estaticidade e transparência, mas observando-a com relação a sua dinamicidade e heterogeneidade presentes em seu meio social.

Nesse processo se destacam as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, pois a primeira engloba os usos linguísticos nos processos interacionais em que o sujeito está engajado. Já as atividades metalinguísticas vinculam-se à sistematização da língua e os seus métodos de aplicação.

No processo de educação linguística,

as atividades metalinguísticas (descrever, sistematizar os conhecimentos, utilizando-se de nomenclaturas) devem ser precedidas pelas atividades epilinguísticas (comparar, transformar, refletir sobre escolhas lexicais, construções sintáticas e sua relação com as condições de produção dos textos, atividades que familiarizam o aluno com os fatos da língua): ambos devem estar a serviço das atividades linguísticas (DOURADO e REINALDO, 2016, p.14).

Diante dessas atividades da língua, observamos que a formação do sujeito não está mais atrelada tão somente aos aspectos gramaticais da língua, mas busca-se refletir acerca dos usos que o indivíduo faz da língua em seus diversos contextos e situações de uso, pois a língua é dinâmica com relação às mudanças vivenciadas pelos seus falantes, sendo eles de ordem social, histórica e cultural.

Nessa perspectiva, consideramos que a análise linguística traz uma nova concepção de língua apoiada nas relações de interlocução entre os falantes, pois,

como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica (GERALDI, 1997, p.14).

Por essa perspectiva, entendemos que a abordagem dialógica apresentada por Geraldi evidencia a língua enquanto objeto heterogêneo e dinâmico, associado as suas relações exteriores, como também através da análise linguística sob uma perspectiva discursiva busca estudar a língua sujeita ao equívoco e a produção de sentidos que ocasionam os deslizamentos metafóricos desse objeto linguístico.

Através do exposto, poderíamos pensar numa abordagem pedagógica da língua que considera a importância dos dizeres produzidos pelos sujeitos quanto ao processo de ensino-aprendizagem desse objeto linguístico, ou seja, é preciso se utilizar de um discurso polêmico que procure de fato estimular a participação dos discentes quanto aos processos de

significação da língua em diferentes contextos situacionais. Além do que, precisamos demonstrar a esses indivíduos que a língua utilizada nos processos de comunicação entre eles está sujeita as falhas e equívocos mediante as suas relações com social e o histórico.

Por isso,

as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar (GERALDI, 1997, p.27).

Nessa perspectiva, ressaltamos que as atividades sobre a língua são determinadas pelos objetivos pretendidos pelos sujeitos, isto é, cada sujeito representa a realidade de um modo diferente baseado em seus aspectos sócio-históricos. E essas ações irão representar ainda os julgamentos, opiniões e preferências acerca de uma determinada ideologia da qual o indivíduo faz parte.

A partir daí observamos que “os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referências” (GERALDI, 1997, p.27). Então, é através dos discursos que os sujeitos conseguem estabelecer uma relação com o mundo e entre os seus interlocutores por meios dos sentidos criados em seus atos de enunciação. Sendo que é importante considerar

ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si (GERALDI, 1997, p.27).

Em decorrência da heterogeneidade e as mudanças que ocorrem sobre a língua, esta passa a ser tratada a partir de uma abordagem discursiva, que a considera sujeita a falhas e a equívocos de acordo com as condições sociais, históricas, ideológicas e culturais. Sendo assim, passamos a conceber a língua nessa perspectiva discursiva sob uma abordagem pedagógica que considera a presença das relações exteriores na produção de sentidos aos quais os sujeitos estão inscritos por meio de suas formações discursivas.

Nessa perspectiva, Pêcheux (*apud* ORLANDI, 1996, p.19) afirma que o discurso é considerado “não como transmissão de informação, mas como efeitos de sentido entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral”. Desse modo, o autor passa a relacionar o discurso às relações entre os interlocutores, às condições de produção que constituem o sentido das sequências verbais produzidas nos atos interlocutivos. Por isso, sempre que alguém diz algo, está se filiando direta ou indiretamente a determinadas concepções de caráter social, histórico, ideológico, entre outros.

A partir da abordagem discursiva da língua, segundo Orlandi (2012), podemos distinguir três tipos de discurso de acordo com o seu funcionamento. E entre eles, estão o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário, estes se diferenciam tomando como base o seu referente linguístico e os seus interlocutores. No discurso lúdico todos os interlocutores têm acesso ao seu referente e a polissemia é aberta. Já no discurso polêmico, se procura controlar os sentidos, é o que podemos chamar de polissemia controlada, isto é, apenas determinado grupo possui acesso às informações. E por último, temos no discurso autoritário o controle dos sentidos, ou seja, há a contenção da polissemia, tendo em vista que o seu agente se pretende único e oculta ao seu objeto linguístico.

Através dessas tipologias de discurso, pensamos a língua sob uma abordagem discursiva que considera os sentidos presentes nos discursos produzidos pelos sujeitos que variam de acordo com os objetivos pretendidos no ato de interlocução. Assim, cada discurso possui a sua importância no processo de ensino-aprendizagem do discente, já que “um tipo de discurso é uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face ao seu discurso e através deste face ao destinatário” (MARANDIN *apud* ORLANDI, 1996, p.21). Ou seja, a presença de um discurso ou não em determinado ambiente irá depender de seu contexto sócio-histórico, o que já indica que há uma relação entre esses discursos em torno dos dizeres produzidos por esses sujeitos.

Desse modo, na perspectiva discursiva, “a língua não é um instrumento: ou seja, a língua não é uma espécie de ferramenta que os falantes utilizam para certos fins (comunicacionais, por exemplo) [...]” (POSSENTI, 2007, p.361). Nessa concepção, observamos que a língua não é vista como uma ferramenta, mas é fruto das relações entre os sujeitos que se dão por meio dos aspectos históricos, sociais, ideológicos e culturais.

Ora, a perspectiva discursiva irá se deter aos sentidos produzidos pelos sujeitos, que pensam dominar os significados das palavras, quando ao contrário são levados a assujeitar-se ao efeitos de sentido provocados por esse objeto linguístico. Neste movimento se insere o discurso autoritário, que procura controlar os sentidos postostos por esses indivíduos em seu meio social.

Assim, o estudo da língua nessa perspectiva propõe-se a analisar as condições de produção nas quais os sujeitos estão inseridos, considerando os conhecimentos linguísticos trazidos de seu cotidiano. Mas, nem sempre esse conhecimento faz parte do estudo do livro didático, doravante (LD), que em alguns casos procura passar para os sujeitos a ideia da

memorização de regras gramaticais estáticas que em nada retratam a dinamicidade dos saberes linguísticos trazidos pelos discentes.

De acordo com Pêcheux (*apud* MUTTI, 2016, p.2), “o professor não pode mais controlar rigorosamente “as coisas a saber”, disciplinares, apegado à crença na estabilidade dos conhecimentos [...]”. Diante disso, constatamos a partir desse autor, que o discurso pedagógico não pode ser mais controlado pelo professor, já que os conhecimentos se modificam de acordo com as relações do objeto linguístico com o seu meio social e histórico.

Já Orlandi afirma que (2013, p.43) “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. Portanto, as palavras trazem em sua materialidade sentidos que provêm de outros contextos e épocas das quais os sujeitos não têm acesso, que se formam através de dizeres presentes e dizeres que fazem parte da memória. Esses dizeres não podem ser controlados pelos sujeitos, pois inconscientemente surgem outros sentidos provenientes de outras formações discursivas. As formações discursivas surgem a partir da heterogeneidade da língua e de suas fronteiras que são fluídas e que se reconfiguram continuamente em suas relações

Através disso, percebemos que aos poucos o discurso pedagógico autoritário vai perdendo terreno, em virtude de uma concepção de língua relacionada a aspectos heterogêneos e dinâmicos com relação aos seus sujeitos. Dentro dessa concepção, procuramos considerar a língua quanto aos seus equívocos, pois ao contrário do que se pensa desse objeto linguístico como objeto homogêneo e estanque, este se encontra relacionado a uma multiplicidade de sentidos aos quais o sujeito não tem acesso em sua totalidade.

Assim, a língua na perspectiva discursiva não é transparente e nem homogênea, pois o vivido pelos sujeitos também está relacionado às ideologias dominantes. Nesse sentido, os sentidos provenientes dos dizeres produzidos pelos sujeitos estão atrelados a ideologia da sociedade moderna, que atesta o que pode ser dito em determinado momento ou não. Ou até mesmo, indicar a sua posição diante de um determinado acontecimento linguístico, que está presente no social e ideológico de outros indivíduos, mas ao mesmo tempo há a falha, o movimento, a resistência.

Conforme assinala Orlandi (1996), esta propõe a entrada do discurso polêmico no processo de ensino-aprendizagem da língua, tendo em vista que esse discurso estimula a reversibilidade do discurso pedagógico, ou seja, através do discurso polêmico se estimula a reflexão e a crítica em torno do objeto linguístico. Através desse discurso, procura-se levar o

discurso pedagógico trazido pelo LDP a sair de uma suposta neutralidade e homogeneidade, e assumir o estudo da língua por meio de uma heterogeneidade que lhe é constitutiva de acordo com os seus aspectos sócio-históricos.

Logo, a linguagem surge na relação entre os seus interlocutores, que procuram estabelecer sentidos ao que é produzido no momento da comunicação, visto que esses sentidos se dão numa certa incompletude, pois os sentidos também dependem de condições exteriores aos sujeitos, como os seus aspectos exteriores, culturais, sociais, históricos e ideológicos.

No discurso polêmico é costumeiro haver a reversão dos papéis dos sujeitos professor e aluno na sala de aula, pois se constitui em algo desejável para a sociedade da informação. Assim, quanto ao funcionamento da linguagem surge a tensão entre a paráfrase e a polissemia, sendo a paráfrase um retorno constante há um mesmo dizer, a polissemia se refere à multiplicidade de sentidos da língua. Desse modo, observamos a importância desses processos no ensino-aprendizagem da língua, mais especificamente, aos processos polissêmicos que procuram inculcar os significados dados às palavras mediante determinados contextos de produção que se modificam de acordo com as relações sócio-históricas da língua, que se transformam a depender das formações discursivas nas quais os sujeitos fazem parte de um modo inconsciente, como também as ideologias dominantes.

Este sujeito do qual falamos é “mergulhado no social que o envolve, e presa, pois da contradição que o constitui” (ORLANDI, 1996, p.26). Desse modo, as relações entre os interlocutores se constituem através das relações entre emissor e receptor mediante determinadas condições de produção que lhe são determinadas face aos aspectos sociais, históricos, ideológicos, entre outros.

Segundo Orlandi (1996, p.27),

é nessa dinâmica de papéis que caracterizaria a possibilidade do discurso polêmico, e, junto a isso, haveria a recuperação do objeto de reflexão, isto é, dos fatos, dos acontecimentos, encobertos pela fixidez desse tipo de discurso que é o autoritário.

Através do discurso polêmico, observamos a alternância dos papéis dos sujeitos mediante o processo de significação da língua, que como sabemos não possui um sentido estanque e unívoco nas relações entre emissor e receptor.

Desse modo, observamos que os dizeres não são fruto de certas palavras ou de certos implícitos da língua, mas decorrem das posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos diante do

que foi dito em determinada época ou lugar, conforme as formações discursivas das quais fazem parte no meio social.

Ao contrário do que apresenta o discurso autoritário, o discurso polêmico enreda o sujeito no fio discursivo da língua, visando entender a língua quanto aos seus equívocos. Esses equívocos são inerentes à língua e se constituem a partir das falas dos sujeitos, que pensam dominar todos os sentidos subjacentes ao objeto linguístico.

Neste momento, é preciso que se proponha um trabalho na escola, que busque resgatar a criticidade do aluno frente ao que acontece na sociedade, levando em consideração as mudanças que ocorrem a todo o momento em seu meio. Nesta situação, Mutti (2016, p.4) propõe que o sujeito professor,

se coloque como alguém que está pesquisando algo novo e, por isso, como um pesquisador, aceita a incerteza que vem junto com a convicção de que deve buscar seu caminho, de que está fazendo algo para mudar.

A partir daí, percebemos que o docente assume um papel enquanto pesquisador que procura investigar os acontecimentos obtidos em seu meio, e não os concebendo como verdades universais e alheias aos sujeitos. Diante desse papel assumido pelo professor, podemos invocar a instantaneidade dos conhecimentos provindos de outras ciências, que a todo o momento buscam se atualizar para atender as necessidades da nossa sociedade.

Sendo assim, partir da dinamicidade de conhecimentos oriundos da nossa sociedade, observamos a importância do trabalho pedagógico a partir da noção de um discurso polêmico, e porque não de um discurso lúdico como formas de dar voz ao aluno que se mantém quieto nas aulas de língua, como sendo levado a acreditar que se trata de um objeto estranho a realidade social.

Então, por meio do discurso polêmico e lúdico no processo de ensino-aprendizagem do LDP, podemos levar o aluno a ver a língua de uma forma crítica e reflexiva, dando voz a esse sujeito para questionar os aspectos heterogêneos da língua em seus contextos de produção que podem se modificar em virtude de seu tempo.

Assim, iremos discutir a partir de uma abordagem discursiva sobre a língua, os seus aspectos heterogêneos e dinâmicos face aos discursos produzidos pelos sujeitos em determinado contexto de produção, assim como é interpretado esse objeto linguístico.

2.3 ABORDAGEM DISCURSIVA: DISCURSO E INTERPRETAÇÃO

O estudo da língua não está apartado da sociedade que a produz, ou seja, os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são constituídos através de seus aspectos sócio-históricos dos quais os sujeitos participam inconscientemente. Através desse caráter de flexibilização da língua se apresenta o discurso como “um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (ORLANDI, 2012, p.21). Ou seja, no discurso constatamos o modo social da linguagem que se dá através da materialidade linguística, como também da materialidade histórica. A partir dessas materialidades, percebemos que os sentidos provenientes dos discursos partem de um já-dito que se ressignifica e se torna um não-dito entre os sujeitos. Esse não-dito é produzido pelos sujeitos que pensam controlar os sentidos provenientes da língua, porém os dizeres são frutos de algo produzido por outrem em diferentes lugares e épocas mediante os processos de significação das palavras.

Como afirma Orlandi (2012, p.20), “a condição de existência da linguagem é a incompletude”. Como observamos, a língua não possui um sentido fixo e imutável, mas se constitui na confluência de sentidos que incita o sujeito a significar o que está ao seu redor, tendo em vista os aspectos ideológicos do meio no qual este se insere e faz parte. Por isso, os sentidos se movem constantemente e o que foi dito hoje por um sujeito pode ter outro sentido amanhã com base nas ideologias constitutivas dos sujeitos.

Esses dizeres produzidos pelos sujeitos provêm de diferentes formações discursivas, que se definem “como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2012, p.77). Sendo assim, as palavras recebem os seus sentidos a partir da formação discursiva a qual estão filiadas nas redes linguísticas, isto é, os sujeitos se significam a partir de uma determinada época pensando estes serem os donos dos seus dizeres.

E esses sentidos presentes nos dizeres entre os locutores não são estanques e homogêneos, mas são baseados nas diferentes formações discursivas as quais estão ligados e a questão da ideologia assumida por eles, que está ligada ao seu meio social. Assim, os dizeres são sensíveis às mudanças de cada época, por isso considera-se que estes são diferentes de acordo com a sua condição de produção.

Assim, “toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2013, p.43). Ou seja, as palavras não carregam consigo sentidos fixos e imutáveis, mas se

reproduzem dentro de um contexto sócio-histórico e cultural que se modifica com o passar dos anos.

Esses sentidos existem baseados nas diversas filiações nas quais os sujeitos estão inscritos, isto é, o sujeito se apresenta como aquele que está assujeitado as filiações sociais vigentes, pois o indivíduo pensa ser o centro do seu dizer, quando na verdade “o sentido, para a AD, não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. (ORLANDI, 2007, p.27). Como vemos, os sentidos são resultados das transformações decorrentes do nosso meio social e não são concebidos como algo homogêneo para os sujeitos. Mas antes de tudo refletem as relações dos sujeitos diante da sua realidade, ou seja, os sentidos podem mudar de acordo com as suas relações com o social, histórico, ideológico e cultural.

Segundo Orlandi (2007, p.29),

para compreendermos o funcionamento dos discursos, isto é, para explicitarmos as suas regularidades, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível de discurso é histórico e não formal.

Esses dizeres partem de uma concepção de língua que não possui um sentido fixo e imutável, mas se constitui na confluência de sentidos que incita o sujeito a significar o que está ao seu redor, tendo em vista os aspectos ideológicos do meio no qual se insere e faz parte. Por isso, os sentidos se movem constantemente e o que foi dito hoje por um sujeito pode ter outro sentido amanhã com base nas ideologias oriundas das práticas sociais.

Neste sentido, consideramos que o sujeito discursivo “é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um “lugar” que se ocupa para ser sujeito do que diz” (FOUCAULT *apud* ORLANDI, 2013, p.49). Desse modo, o lugar ocupado por esse sujeito não lhe é acessível, tendo em vista a não-transparência da língua, pois, à medida que o indivíduo pensa em dominar os seus sentidos, estes acabam por lhe fugir ao controle, já que a língua se ressignifica mediante as suas relações com a história. Esse modo de assujeitamento desses sujeitos nos evidencia o caráter de flexibilização da língua em seus processos discursivos, que se modificam a cada instante de acordo com as histórias dos sujeitos.

Nessa perspectiva, assumimos, com Orlandi (2013, p.52), que “a condição da linguagem é a incompletude”. Ou seja, os sentidos estão incompletos e constituem-se na relação da falta e do movimento. A falta também é uma das características do discurso, pois assinala também o lugar do possível tendo em vista, que a língua na perspectiva discursiva é

vista em sua incompletude e não-transparência, já que os sentidos são recriados conforme as formações discursivas e as ideologias presentes no nosso meio social.

Por isso, “é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização” (ORLANDI, 2013, p.52). É a partir da presença desses limites moventes no discurso que se apresentam os processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos estão relacionados a um retorno constante a um mesmo dizer, enquanto que os processos polissêmicos se referem à multiplicidade de sentidos presentes nos dizeres produzidos pelos sujeitos.

Assim, “essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2013, p.36). Porque ao falarmos nos significamos enquanto sujeitos através das palavras, que participam de uma rede de filiações de sentidos pertencentes a um já-dito que se transforma num não-dito face as relações dos sujeitos com o social, histórico, ideológico e cultural.

Como afirma Orlandi (2013, p.37), “se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos”. Para tanto, considera-se que a língua está envolvida por um conjunto de falhas, que o sujeito, ao significar, se significa. Portanto, dizemos que a língua faz parte um processo ininterrupto de constante significação, pois os discursos não estão prontos e acabados. Mas, é um reflexo das relações entre os sujeitos com a história que se transforma e sofre rupturas mediante as significações dadas a língua.

Os processos de paráfrase e polissemia estão interligados ao processo de significação da língua, já que “todo discurso busca se reproduzir, mas no movimento próprio da reprodução gera uma entropia que permite as derivas para outros sentidos e, assim, para outros discursos” (ORLANDI, 2011, p.468). Portanto, o discurso se encontra nesse entremeio, entre o mesmo e o diferente, gerando sentidos que não podem ser controlados pelos sujeitos, mas que estão presentes na história e no social. Sendo os processos de significação das palavras em alguns casos desprezados pela instituição escolar, como se a língua se referisse apenas a aspectos gramaticais, cujos conceitos não tendem a ser reformulados, mas se mantêm estáveis as mudanças ocorridas no meio social.

Na confluência de sentidos que perpassa o mundo pós-moderno, o sujeito é interpelado a interpretar, ou seja, este atribui significado ao que lhe é posto em consonância com os aspectos sociais e históricos da língua, que é móvel e flexível, e não possui um sentido

único e verdadeiro. Porém está relacionado à transitoriedade de sentidos que “têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2013, p.30).

A partir disso, observamos que o discurso parte do que foi dito no passado e no presente, estabelecendo sentidos que não podem ser controlados, mas que vem pela história e estão ligados ao social, portanto, não podem ser inibidos ou estagnados pelo sujeito.

Diante da presença dos efeitos de sentido, identificam-se os gestos de interpretação por meio dos arquivos, que, segundo Orlandi (2013, p.48) é “o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela”. Neste momento, o aluno é considerado como aquele que não tem direito a interpretação, mas é condicionado pelo professor a aceitar uma única interpretação possível, sendo o segundo o detentor de todos os sentidos sobre a língua.

Através do exposto, percebemos que a interpretação não é um gesto de decodificação e apreensão de sentidos. Mas se constitui em um processo que é determinado pelas condições sócio-históricas da língua, o que faz com que não seja qualquer sentido constitutivo da língua.

Portanto, o estudo da língua pode estar embasado nos efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos, em que insurge uma relação com o já-dito que se torna um não-dito. Então, com vistas a uma visão de língua que considere a mutação de sentidos oriundos do seu meio, a escola deve considerar as mudanças incorrentes no meio social em que estão inseridos os discentes, assim como os múltiplos sentidos oriundos das diferentes formações discursivas.

Segundo Orlandi (2011, p.477), “conhecer não é mais armazenar verdades eternas, mas construir saberes provisórios, por meio de processos dinâmicos dos sujeitos em interação com seus ambientes em constante transformação”. Ou seja, desconsideramos uma abordagem homogeneizante da língua, em virtude da heterogeneidade dos conhecimentos apresentados pela língua, que ao longo do tempo vem se modificando de acordo com os aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais.

Desse modo, observamos que os efeitos de sentido sobre a língua se dão em torno de um discurso relacionado aos aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais, em que é observado o significado de tais discursos mediante o seu contexto de produção.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa objetiva investigar as concepções de língua no discurso do LDP, se constituindo numa pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa. Nessa abordagem discursiva de interpretação é estabelecido como objeto simbólico, a língua, que é investida de significância pelos sujeitos através de discursos outros mediante determinadas condições de produção. É a partir dos efeitos de sentido estabelecidos pelo discurso veiculado no LDP que se estabelecem variadas concepções de língua, que visam, sobretudo, levar o discente a entendê-la a partir de suas regras.

Nesse sentido, *o corpus* de nossa pesquisa será do tipo documental, já que se compõe de um acervo particular constituído por 2 coleções de Língua Portuguesa, do ensino fundamental II, mais especificamente, seus volumes do 6º ano, que foram escolhidas por carregarem em seus exercícios diferentes concepções de língua. Para o trabalho em questão, utilizamos as seguintes coleções: “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, e “Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart. Essas coleções foram produzidas, respectivamente, entre o período de 2012 e 2015 em que podemos evidenciar o trabalho constante com a língua no decorrer dos manuais didáticos.

Assim, ao analisarmos as seções de língua dos respectivos LDs do 6º ano, procuramos evidenciar os discursos apresentados nessas coleções, com o intuito de mostrar os efeitos de sentido sobre a língua, ou seja, observar como os objetos linguísticos são expostos nesses materiais, além de identificar os processos discursivos que sustentam tais efeitos presentes nos discursos sobre a língua no LDP.

Portanto, a análise dos livros citados buscamos analisar, mais especificamente, as seções de língua desses manuais didáticos, ou seja, através desse estudo procuramos verificar quais discursos sobre a língua são apresentados nas respectivas seções.

Então, procuramos analisar de perto as concepções de língua que embasam esses manuais, ou seja, se essas perspectivas de língua buscam realmente mostrar os efeitos de sentido presentes nas palavras evidenciadas por meio dos textos que são explicitados. Ou em alguns casos, trabalhar unanimemente com as regras gramaticais ditadas pela norma-padrão.

Diante disso, procuramos investigar os processos de produção de sentidos sobre a língua no discurso dos respectivos LDPs do 6º ano no intuito de mostrar esses efeitos nos

manuais didáticos. Assim, a partir da análise das concepções de língua no LDP, percebemos a presença desse objeto linguístico na apresentação dos conteúdos expostos nos manuais.

4 ANÁLISE DA LÍNGUA: UM ESTUDO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DOS LIVROS DIDÁTICOS

O estudo da língua está atrelado aos seus aspectos sócio-históricos e às relações entre os seus sujeitos, que envolve entre outros aspectos os equívocos linguísticos e as suas características culturais. Nesse intuito, enfatizaremos uma visão de língua a partir de uma perspectiva discursiva que a observa quanto a sua heterogeneidade, opacidade e não-transparência.

Nessa perspectiva, trabalha-se a língua enquanto discurso, considerando os seus aspectos exteriores e o sujeito no processo de significação das palavras, sendo que este pensa ser o centro do seu dizer e que pode controlar todos os sentidos das palavras oriundas do seu meio-social. O que na verdade não acontece, pois não existe um sentido absoluto para o processo de significação das palavras. Os sentidos provêm de sentidos presentes no meio sócio-histórico-cultural, ou seja, são frutos de um já-dito que se ressignificam a todo momento, promovendo assim um não-dito para os seus interlocutores.

Diante da dinamicidade da língua enquanto objeto que sofre constantes mudanças oriundas do seu meio social, iremos analisá-la confrontando outras perspectivas anteriores a ela, como também a relação dos processos discursivos que sustentam tais efeitos de sentido da língua nos manuais didáticos. Para isso, escolhemos as seguintes coleções: “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar e “ Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”, de Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

Através das coleções citadas, iremos enfatizar, mais especificamente, as seções sobre o estudo da língua de cada livro didático, procurando mostrar as diversas concepções linguísticas contidas nesses manuais de ensino. Sendo assim, além da análise das concepções presentes nesses manuais, iremos observar os efeitos de sentido dessas concepções nos livros citados. Ou seja, procuramos evidenciar os discursos presentes nesses manuais e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

4.1 ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO LIVRO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS”

Iniciamos a nossa análise pelo livro “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar. Na presente coleção, iremos analisar a seção “Língua em foco”, com vistas a observar as concepções de língua e os discursos apresentados no manual em análise. O estudo da seção citada está baseado na classe gramatical dos substantivos e nas suas classificações, que são construídas por intermédio dos textos presentes nos exercícios que mostraremos a seguir.

De modo geral, constatamos que os textos presentes na seção selecionada servem como um pretexto para se trabalhar a gramática de uma forma descontextualizada e que visa exclusivamente o aprendizado da nomenclatura das regras constitutivas da gramática descritiva, embora em alguns exercícios seja observada uma perspectiva discursiva e sociolinguística da língua, e em alguns casos uma abordagem lúdica, o que acaba por evidenciar um caráter criativo e polissêmico desse objeto linguístico.

As constatações acima serão demonstradas através dos exercícios presentes na seção anteriormente citada, tendo como objetivo analisar as concepções de língua e os discursos dominantes nesse manual didático.

Sendo assim, iniciamos a nossa análise nesta seção através da apresentação da tira de Fernando Gonsales, como vemos na figura 1, a seguir.

Figura 1 - Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco

A língua em foco

0 SUBSTANTIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

Drácula chamando Hugo



(www2.uol.com.br/niquel/cinema.shtml. Acesso em 17/2/2010.)

- Nos contos e filmes de vampiros, o Conde Drácula provoca muito medo às pessoas, porque se alimenta do sangue de suas vítimas até matá-las.
 - Nessa tirinha, a moça não parece amedrontada com o Drácula. O que demonstra que ela está tranquila? *A imagem dela, com as mãos juntas na frente do corpo, um olhar questionado e a afirmação de que o segredo de seu pescoço foi descoberto.*
 - O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso? *Ele vomita.*
- Na tira, a palavra **segredo** tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula.
 - Qual o sentido de **segredo** na fala da moça? *Na vida dela, o segredo era sua beleza, seu charme, seu pescoço bonito e bem tratado.*
 - O que o Drácula considera **segredo**? *O creme hidratante misturado com óleo de quiabo que tinha sido usado pela sua vítima, causando-lhe desgosto.*
- Explique o título da tira, "Drácula chamando Hugo". *O título faz referência ao conto de Drácula. Hugo é uma palavra cujo uso lembra o de sangue vomitando. Portanto, se quiser, comente que Hugo é uma onomatopéia de vômito.*

CONCEITUANDO

Tanto ao ler a tira quanto ao responder às questões anteriores, você pôde observar que, para identificar os seres ou nomear coisas, necessitamos de palavras: **segredo**, **pescoço**, **creme**, **Drácula**, etc. Essas palavras são chamadas de **substantivos**.

Substantivos são palavras que nomeiam seres — visíveis ou não, animados ou não —, ações, estados, sentimentos, desejos e ideias.

91

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.91)

De início, observamos que a presente coleção procura construir o conceito sobre substantivos através da tira extraída do site da UOL intitulada “Drácula chamando Hugo”, de Fernando Gonsales, que retrata a história de uma moça amedrontada pelo fato do Drácula ter descoberto o que estava sob o seu pescoço.

Sobre a referente tira, são apresentadas três questões, das quais iremos analisar apenas a questão 2, mais especificamente, os itens (a) e (b) por se tratarem de enunciados sobre a

língua ,que nessas questões passam a assumir uma perspectiva discursiva. Assim, observamos que o seu discurso está centrado nos diferentes usos a respeito da palavra “segredo”, isto é, procuramos verificar os sentidos subjacentes a essa palavra mediante a interpretação da tira de Hugo. Esses sentidos, como podemos perceber, são diferentes tanto na fala da moça quanto na fala do Drácula, já que para a moça essa palavra designava a sua beleza, seu charme, seu pescoço bonito, e para o Drácula designava o creme hidratante com óleo de quiabo usado pela sua vítima. Portanto, essa questão visa estabelecer os diferentes sentidos da palavra citada quanto aos diferentes sujeitos da tira.

Sendo assim, verificamos que os sentidos das palavras não são estanques, mas se modificam de acordo com as relações do sujeito com o social, histórico, ideológico e cultural. Então, por meio dessa questão, buscamos evidenciar a multiplicidade de sentidos presentes nas palavras utilizadas pelo sujeito, que podem ser modificadas a cada época ou lugar, conforme as formações discursivas e as ideologias dominantes presentes em cada momento da história, pois o sujeito pensa ser a fonte do seu dizer, o que na verdade implica num processo de assujeitamento mediado pelas relações exteriores à língua.

Daí, constatamos que a partir do discurso do LD, saímos de um retorno constante há um mesmo dizer e recorremos à multiplicidade de sentidos que as palavras carregam a cada situação discursiva, ou seja, há uma tensão básica entre os processos parafrásticos e polissêmicos que estão relacionados intimamente ao funcionamento da linguagem. Dentre esses processos de funcionamento da linguagem se destaca, nesta questão, o processo polissêmico da palavra “segredo”, que carrega nesse contexto mais de um sentido presentes nas falas dos personagens.

Diante dos efeitos de sentido apresentados no estudo da palavra “segredo”, logo abaixo vemos o conceito da classe gramatical dos substantivos, que classifica as palavras “segredo, pescoço, creme, Drácula”, como sendo pertencentes a essa classe de palavras. Isso contradiz o enunciado da questão 2, que, como vimos acima, se trata do estudo dos sentidos da palavra “segredo” mediante determinado contexto de produção. E através do conceito referente à classe de substantivos mostrada acima, observamos que se procura estancar esses sentidos, por meio de um conceito que fixa os sentidos nas palavras, já que segundo Orlandi (2012, p. 23), “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda a sua relação com a formação ideológica”. Ou seja, os sentidos das palavras modificam-se de acordo com as formações discursivas das quais os sujeitos participam e de acordo com as ideologias dominantes no seu espaço.

Desse modo, podemos perceber que há duas concepções de língua nesse recorte, uma discursiva e a outra descritiva. Como vimos anteriormente, a questão 1 apresenta uma concepção discursiva de língua, já que se refere aos sentidos propostos para a palavra “segredo, considerando a língua em seus aspectos dinâmicos e heterogêneos. Enquanto, o conceito referente a classe dos substantivos remete a uma concepção descritiva de língua porque apresenta em seu discurso uma mera classificação dessa classe gramatical sem considerar os sentidos dessas palavras em outros contextos de produção.

A fixação do conceito de substantivo pelo livro didático também é abordada no poema “O canto”, de Fernando Pessoa, que retrata o canto leve de um pássaro sob o ar livre. Nesse texto há exemplos de substantivos que estão em negrito no texto, como uma forma de ressaltar a presença dessa classe no texto. Logo em seguida, é apresentado também um exercício referente ao texto “Como é feito o chiclete?”, de Maria Carolina Cristianini, que tem como finalidade informar o processo de fabricação do chiclete aos seus interlocutores, e mais a frente são apresentadas 3 questões referentes ao texto, como podemos ver na figura 2, a seguir:


Figura 2- Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco

Veja outros exemplos de substantivo neste poema de Fernando Pessoa:

O canto

Leve, leve, suave,
um canto de ave
sobe no ar com que principia
o dia
Escuto, e passou...
Parece que foi só porque escutei
que parou.

(In: Elói Elisabete Bocheço, *Fobesia infantil — O abraço mágico*, Chapecó: Argos, 2002, p. 110.)




EXERCÍCIOS

Leia este texto:

Como é feito o chiclete?

Primeiro se faz uma mistura de vários tipos de borracha, que é chamada de goma base. Depois são incluídos resinas e óleos vegetais, que amaciam a massa, substâncias minerais, que encorpam a mistura, e açúcar, corantes, aromas e ácidos, que dão o sabor. Em seguida, essa massa é esticada, cortada e são acrescentados um xarope de açúcar e essências que formam a casquinha crocante do chiclete. Aí é só embrulhar.

(Márcia Carolina Cristianini, *Recreio*, nº 516, p. 5, Abril Comunicações.)



1. Todo texto tem uma finalidade. Qual é a finalidade do texto que você acabou de ler?

a) Informar como o chiclete é feito.	c) Enumerar os produtos de que é feito o chiclete.
b) Descrever as características do chiclete.	d) Apresentar os ingredientes do chiclete.
2. Quem produziu o texto, para explicar a fabricação do chiclete, mencionou o nome de vários ingredientes.

a) Quais são eles? <i>borracha, goma base, resinas, óleos, substâncias, açúcares, corantes, aromas, ácidos, xarope, essências</i>	
b) As palavras correspondentes ao nome desses ingredientes pertencem à classe dos substantivos. Que outros substantivos há no texto? <i>chiclete, mistura, tipos, massa, sabor, casquinha</i>	
3. Escreva em seu caderno pelo menos três substantivos que nomeiam objetos usados pelos seguintes profissionais:

a) cozinheiro <i>colher, panela, taca, fogão</i>	e) médico <i>estetoscópio, termômetro, luvas, remédio</i>
b) jogador de futebol <i>bola, chuteira, camisa, calção</i>	f) bombeiro <i>capacete, mangueira, escada, extintor</i>
c) pedreiro <i>pedra, argila, cimento, tijolo, colher de pedreiro</i>	g) engenheiro <i>régua, esquadro, capacete, papel</i>
d) modelo <i>sapatos, vestidos, blusas, sutiã, calça</i>	h) pintor <i>pincel, tinta, lixa, parede</i>

92

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.92)

A partir desse exercício, escolhemos apenas para a nossa análise as questões 2 e 3, por se tratarem de uma questão referente à língua, foco do nosso trabalho, como também a discussão acerca de uma concepção descritiva de língua. Assim, na segunda questão são apresentados os itens (a) e (b), que remetem ao conceito da classe gramatical dos substantivos, em que se estabelece um discurso referente às classificações estanques das palavras contidas no texto, como se esses vocábulos pudessem ser pertencentes unicamente a essa classe de palavras em qualquer contexto situacional que estivessem representadas. Desse

modo, podemos verificar que os sentidos das palavras no texto são desprezados em prol de um conceito único estabelecido pelo livro didático.


Esse caso se repete também na questão 3, quando é solicitado aos discentes pelo menos três exemplos de substantivos que nomeiam objetos nas profissões citadas no enunciado. A partir daí, podemos observar que as palavras são reduzidas a uma mera nomenclatura gramatical, em que são considerados apenas um único contexto de produção específico para ambos os vocábulos e se despreza os sentidos provenientes dessas expressões em outros contextos diferentes do apresentado no livro didático. Assim, os processos de significação das palavras passam a ser estancados em prol de um discurso que apresenta um conceito abstrato com relação à classe gramatical dos substantivos, ou seja, a os substantivos passam a ser concebidos como uma classe que apenas nomeia os seres vivos e se desconsidera a sua funcionalidade no texto.

Após a exposição desses exercícios, os autores evidenciam as classificações dos substantivos em: primitivos, derivados, simples, compostos, comuns, próprios, coletivos, concretos e abstratos. Durante essa classificação, os autores evidenciam um exemplo referente aos substantivos abstratos, como vemos na figura 3, a seguir.

Figura 3 - Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco

Concretos e abstratos

- **Concretos** são os substantivos que nomeiam seres de existência autônoma, isto é, que não dependem de outro para existir, e que podem ser reais ou imaginários: **pescoço, criança, mesa, fada, sol, Deus, vampiro.**
- **Abstratos** são os substantivos que nomeiam seres de existência não autônoma, isto é, que dependem de outro para existir. Designam sentimentos, ações e qualidades: **alegria, medo, esforço, orgulho, emoção, beleza, segredo, azar.**



(Maurício de Sousa. *Mônica tem uma novidade!*. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 82.)

As palavras **fome** e **perfeição**, empregadas na tira, são substantivos abstratos, pois nomeiam seres que dependem de outros para existir. A fome é sempre sentida por alguém, e a perfeição existe em pessoas ou coisas. A característica principal de Magali, personagem da tira de Mauricio de Sousa, é comer muito; portanto, ela só fica feliz quando está saciada. Para ela, a perfeição depende principalmente da saciedade, isto é, de não ter fome.

Coletivos

São os substantivos que, mesmo estando no singular, transmitem a ideia de agrupamento de vários seres da mesma espécie.

academia: de artistas, literatos, cientistas	júri: de jurados
arquipélago: de ilhas	manada: de animais de grande porte
bando: de aves	matilha: de cães
cardume: de peixes	molho: de chaves
colmeia: de abelhas	multidão: de pessoas
cordilheira: de montanhas	ninhada: de filhotes
coro: de cantores	tripulação: de marinheiros, de comissários de bordo
frota: de veículos, navios	vara: de porcos

Importante

Um substantivo pode ter várias classificações. Observe:

pescoço: substantivo primitivo, simples, comum e concreto
Brasil: substantivo primitivo, simples e próprio

94

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.94)

Na imagem, observamos que o autor se utiliza de uma tira da “Turma da Mônica”, de Mauricio de Sousa para evidenciar os substantivos abstratos presentes na fala de Magali, que tem como “defeito” comer muito. Os substantivos abstratos presentes na tira são “fome” e “perfeição”, que segundo os autores são classes de palavras que nomeiam os seres e estabelecem uma dependência para que o outro exista. Desse modo, desconsideram-se os sentidos provocados a partir das palavras da personagem Magali e se tem como único propósito classificá-las, o que de antemão nos evidencia uma concepção descritiva da língua. Ou seja, as palavras “fome” e “perfeição” são classificadas a partir de uma nomenclatura estabelecida pelo referente livro didático, que não considera os sentidos desses vocábulos da

tira acima. Assim, os sentidos dessas palavras presentes na tira são esquecidos em prol do aprendizado da metalinguagem referente à classe de substantivos, mais especificamente, a dos substantivos abstratos.

Dando continuidade aos exercícios sobre a classificação dos substantivos, temos um exercício relacionado ao cartum “Ozzy”, de Angeli, que retrata um garoto que não gosta de tomar banho e adora coisas estranhas, à exemplo de sua coleção de insetos, em que este se coloca nela. Logo em seguida, há uma charge da “Folha de São Paulo”, que ironiza fatos de natureza política, como: “ética, honestidade, honra e integridade”, que estão indo “pelo ralo”, como vemos na figura 4, a seguir.

Figura 4 - Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco

EXERCÍCIOS

Leia este cartum, de Angeli:

(Ozzy: São Paulo: Cia. das Letras, 2006. v. 2, p. 51.)

- Ozzy é uma personagem criada pelo cartunista Angeli. Entre outras características, o garoto não gosta de tomar banho, é antissocial e adora coisas nojentas.
 - Qual é o elemento que quebra a expectativa do cartum, gerando humor?
O fato de Ozzy estar presente na coleção de insetos, cuja se também fosse um inseto.
 - Levante hipóteses: Por que Ozzy se incluiu em sua própria coleção?
Resposta pessoal. Sugestão: Talvez por se identificar com os insetos.
- As palavras que nomeiam os seres da coleção de Ozzy pertencem à classe dos substantivos. Elas são substantivos comuns ou próprios? Concretos ou abstratos?
São substantivos concretos e, com exceção de Ozzy, que é substantivo próprio, todos os demais são substantivos comuns.
- Troque ideias com os colegas e com o professor: Qual é a palavra que designa o coletivo de insetos? Empregue-a em uma frase.
Insetos ou pragas. É uma ruína de gafanhotos invadiu a cidade.

O texto a seguir é uma charge, desenho humorístico que costuma ser publicado em jornais diários e geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Leia-o e responda às questões 4 e 5:

(Folha de S. Paulo, 19/4/2012.)

95

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.95)

Ao observarmos essa imagem vemos, que o cartum de “Ozzy”, de Angeli, traz em seu exercício 3 questões relacionadas a este, porém para a nossa pesquisa, iremos analisar apenas os enunciados 2 e 3 por estarem intimamente ligadas ao estudo da língua mediante um determinado contexto de produção, mais especificamente, a uma perspectiva descritiva de língua. Na questão 2, afirma-se que os seres da coleção de Ozzy pertencem à classe gramatical dos substantivos. Portanto, solicita-se que o sujeito-aluno realize a classificação dos substantivos em abstratos, comuns, próprios, entre outros, o que nos permite considerar a

estaticidade dessas palavras no texto, ou seja, são atribuídos às palavras classificações estanques quanto ao contexto da tira sem considerar a dinamicidade da língua, quanto aos seus aspectos sócio-históricos.

Já a questão 3 impele o aluno a pensar a respeito do substantivo coletivo de insetos e logo após formar uma frase com essa palavra, o que incide numa visão de língua a partir de uma classificação artificial das palavras postas no cartum mostrado acima. A partir daí, podemos verificar a presença de uma classificação gramatical que limita os sentidos provenientes das palavras apresentadas no cartum de Angeli, que passam a desconsiderar o contexto apresentado na tira.

Dando continuidade aos exercícios apresentados na seção “Língua em foco”, apresentamos duas questões acerca de uma charge retirada da “Folha de São Paulo” mostrada anteriormente, como vemos na figura 5.

Figura 5 - Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco

4. A charge foi publicada em um momento em que se discutia a corrupção na política brasileira. Observe que, na parte de baixo dela, lê-se: “Pelo ralo”.

a) Em nossa língua, o que significa normalmente a expressão **ir pelo ralo**? Significa “perder-se, desaparecer”.

b) Na charge, o que está indo pelo ralo?
A ética, a honra, a honestidade e a integridade.

c) Considerando o contexto da política brasileira, no geral, conclua: O que a charge critica?
Critica a perda de valores importantes observada na classe política, em grande parte envolvida com corrupção.

5. Na charge há cinco substantivos.

a) Desses substantivos, um único é concreto. Qual é ele?
ralo

b) O que justifica a classificação de todos os outros como substantivos abstratos?
Eles nomeiam qualidades. Segundo a charge, essas qualidades, próprias de pessoas, estavam deixando de existir nos integrantes da classe política brasileira.

FOLHA DE S. PAULO

Bancos privados cedem a Dilma e barateiam crédito

VOLTA QUEBRAR!

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.96)

Com relação à charge exposta na questão 3, são apresentadas as questões 4 e 5, das quais iremos analisar apenas a questão 4, mais especificamente, os itens (a) e (b) que retratam uma concepção de língua discursiva conforme a nossa análise. Nas letras (a) e (b), o foco se estabelece na expressão “ir pelo ralo” apresentado na charge acima retirada da folha de São Paulo. Como vemos, também nesse exercício, recorre-se mais uma vez aos sentidos polissêmicos contidos na expressão apresentada acima que nada mais é do que a “ruptura de processos de significação”. Sendo assim, a polissemia irá jogar com o equívoco próprio da

língua através da expressão “ir pelo ralo”, ou seja, busca-se levar o sujeito a entender a referida expressão sob a conjuntura política atual e não apenas como um conjunto de palavras utilizadas por esses sujeitos. Portanto, a partir disso entendemos que os sentidos e nem os discursos já estão prontos, mas são frutos de um trabalho contínuo entre o simbólico e o histórico.

Ainda sobre os itens (a) e (b), observamos que o discurso apresentado nesses itens à respeito da língua nos evidencia a heterogeneidade que lhe é constitutiva entre os seus sujeitos, já que segundo Orlandi (2013, p.44), “sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua”. Esses sentidos vão depender dos sujeitos e das formações discursivas das quais fazem parte, em que se caracterizam como espaços tênues e de conflitos entre os sujeitos. Ou seja, as formações discursivas se caracterizam por evidenciar os conflitos da língua presentes em cada época ou lugar.

Em seguida, temos uma subseção intitulada “O substantivo na construção do texto” na figura 6, a seguir.

O SUBSTANTIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO


Leia a letra de uma canção de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade:

A formiga

As coisas devem ser bem grandes
Pra formiga pequenina
A rosa, um lindo palácio
E o espinho, uma espada fina

A gota d'água, um manso lago
O pingo de chuva, um mar
Onde um pauzinho boiando
É navio a navegar

O bico de pão, o corcovado
O grilo, um rinoceronte
Uns grãos de sal derramados
Ovelhinhas pelo monte.



(<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87245/>. Acesso em 19/1/2010.)

1. Os compositores, nessa canção, apresentam duas visões de mundo: a do homem e a da formiga.

a) Os elementos a seguir expressam a visão do ser humano. Dê os elementos que correspondem a eles, na visão da formiga.

• rosa <i>palácio</i>	• gota d'água <i>lago</i>	• pauzinho <i>navio</i>	• grilo <i>rinoceronte</i>
• espinho <i>espada</i>	• pingo de chuva <i>mar</i>	• bico de pão <i>corcovado</i>	• grãos de sal <i>ovelhinhas</i>

b) Observe as respostas do item anterior. A que classe gramatical pertencem as palavras dadas como resposta? *A classe dos substantivos.*

c) Alguma dessas palavras designa sentimento, sensação ou qualidade? *Não.*

96

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.96)

No figura 6 é apresentada a letra de uma canção intitulada “A formiga” de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade, que retrata a imagem da formiga e do homem acerca das coisas do mundo. Logo em seguida, são propostas 4 questões referentes a esse texto, como vemos no na figura 7, a seguir.

Figura 7 - Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco

2. No texto, há predominância de substantivos comuns e concretos.
a) Na sua opinião, por que isso acontece?
b) Troque ideias com os colegas: O substantivo **corcovado** é comum ou próprio?

3. Se coubesse a você dar continuidade à letra da canção, que outros substantivos comuns e concretos usaria?

4. Você observou, na letra da canção, o emprego predominante de substantivos. Considerando que todo recurso linguístico pode colaborar para a construção do sentido dos textos, reconheça quais das seguintes afirmações a respeito da função que o substantivo desempenha na canção são verdadeiras.

- Na canção, a percepção do mundo é construída exclusivamente a partir da ótica da formiga.
- A visão do mundo é construída a partir de uma dupla perspectiva, a do homem e a da formiga. Para captar essa duplicidade, são empregados na canção substantivos que nomeiam tanto os seres vistos pelo homem quanto os vistos pela formiga.
- A predominância de substantivos comuns e concretos na canção deve-se à enumeração de coisas reais e comuns que formam o mundo para o homem e a formiga.
- A canção nos leva, de modo simples, a perceber que nossa visão do mundo é relativa.

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.97)

A partir desses exercícios, selecionamos para o nosso estudo apenas as questões 2, 3 e 4, que remetem às questões sobre a língua, em especial, à concepção discursiva e descritiva. As questões 2 e 3 tratam apenas da mera classificação dos substantivos presentes na letra da canção citada anteriormente, ou seja, se utilizam de um contexto específico para estudar as nomenclaturas e a classificação desses vocábulos no texto. Porém, a questão 4 procura fazer com que o leitor busque a funcionalidade desses substantivos a partir do próprio texto, ou seja, procura-se fazer com que o sujeito reconheça os sentidos das palavras pertencentes a essa classe gramatical e os sentidos provenientes do contexto trazido na canção “A formiga”, de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade.

Nessa questão, busca-se estudar o discurso acerca dos usos dos substantivos no texto, ou seja, quais eram os objetivos do autor ao utilizar-se das palavras “rosa, espinho, bico de pão, grilo”, entre outras evidenciadas no texto. De acordo com a visão discursiva de autoria, “a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações” (ORLANDI, 2007, p.69). Sendo assim, busca-se no enunciado 4 identificar o motivo pelo qual o autor se utilizou de tantos substantivos para se fazer compreender entre os seus leitores.

Ainda no que se segue à seção “Língua em foco”, apresentamos a subseção intitulada “Semântica e discurso”, como vemos na figura 8, a seguir:

Figura 8 - - Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco

SEMÂNTICA E DISCURSO


refere a um pão com formato de corcova e, nesse caso, seria substantivo comum. Mas também é possível que se refira ao Cocovado, no Rio de Janeiro; nesse caso, seria substantivo próprio.

Leia a anedota a seguir e responda às questões de 1 a 7.

Verbos

A professora disse para a Mariazinha:

- Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.
- Bicicreta! – respondeu a menina.
- Não se diz "bicicreta", e sim "bicicleta". Além disso, bicicleta não é verbo. Pedro, diga você um verbo.
- Prástico! – disse o garoto.
- É "plástico", não "prástico". E também não é verbo. Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo – pediu a professora.
- Hospedar! – respondeu Laura.
- Muito bem! – disse a professora.
- Agora, forme uma frase com esse verbo.
- Os pedar da bicicleta é de prástico!



(http://criancas.uol.com.br/piadas/piadas_aula.htm. Acesso em 12/1/2010.)

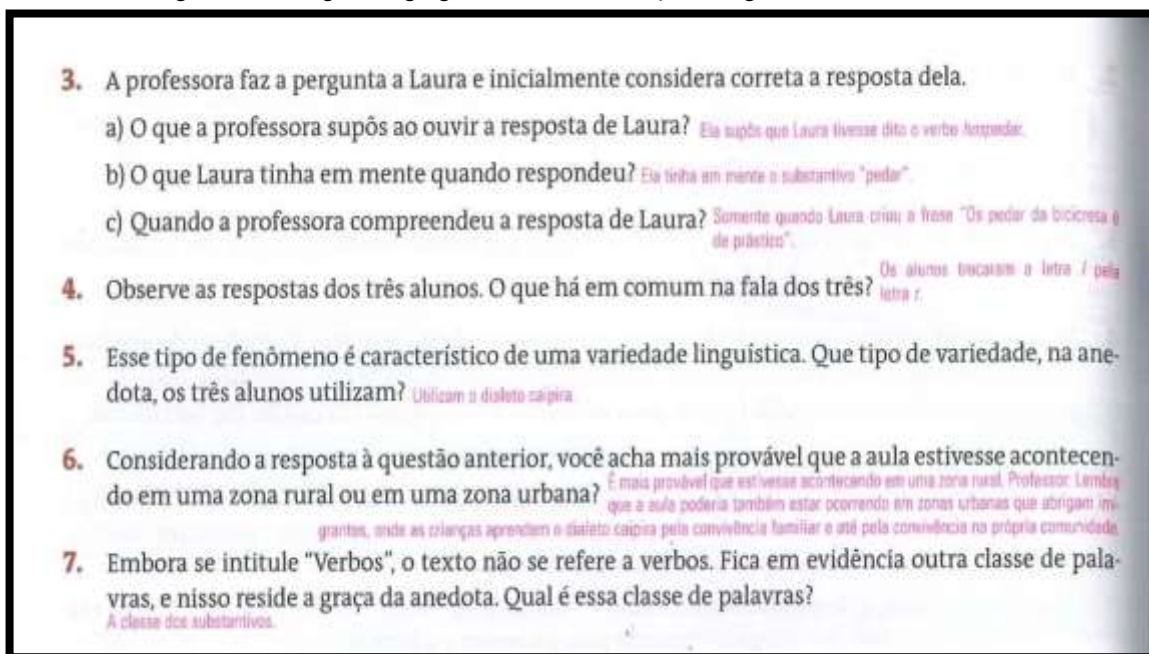
1. A situação que envolve a professora e os alunos Mariazinha, Pedro e Laura ocorre durante uma aula.
 - a) De que disciplina é a aula? *Português.*
 - b) Comprove sua resposta com elementos do texto. *Os elementos do texto são: "Verbos", "professora", "Me dê um exemplo de verbo", "não é verbo", "forme uma frase com esse verbo".*
2. A professora pede um exemplo de verbo aos alunos. Por que as respostas de Mariazinha e de Pedro estavam erradas? *Porque as palavras "bicicreta" e "prástico" são substantivos.*

97

Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, p.97)

Nesta subseção, observamos a presença de uma anedota intitulada de “Verbos”, retirada do site da UOL, que retrata um mal-entendido ocorrido numa sala de aula à respeito da classe gramatical dos verbos, isto é, os alunos confundem a classe dos verbos com a dos substantivos. Sendo assim, são apresentadas 7 questões referentes a esse texto, como vemos a seguir:

Figura 9 - - Português: linguagens – Atividade da seção A língua em Foco



Fonte: (CEREJA; COCHAR, 2015, P.98)

Dentre essas questões, escolhemos para a nossa análise as questões 2, 5 e 7 por se tratarem de questões sobre a língua referente a uma concepção lúdica e descritiva de seu objeto linguístico. Na questão 2, podemos verificar a presença da concepção descritiva de língua, já que as respostas dadas pelos personagens do texto são consideradas incorretas, pois os termos “bicicleta” e “prástico” são substantivos. Daí, podemos considerar que o estudo da língua esteja ligado apenas a uma mera classificação dos substantivos mediante um contexto específico de produção.

Já a questão 5 enfatiza não a classe dos verbos, mas sim o uso das variedades linguísticas presentes na anedota acima, considerando a língua enquanto objeto dinâmico e heterogêneo diante das variações do meio social. Através dessa questão, percebemos a abordagem de uma concepção sociolinguística da língua, em que são enfatizadas outras variedades linguísticas, já que a língua é um objeto que sofre contínuas mudanças no que diz respeito a sua época e ao meio social do qual faz parte.

Por fim, a questão 7 apresenta uma representação lúdica da língua em que são enfatizados os elementos que provocam o humor da tira citada anteriormente, que nesse caso reside na “confusão” que os alunos fazem entre as classe gramatical do verbos e a dos substantivos no texto. Assim, percebemos que os sentidos provenientes da língua se modificam de acordo com os discursos presentes nas relações entre os sujeitos e aos seus aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais.

Ao realizarmos a análise do presente LD evidenciamos a presença de uma concepção de língua descritiva, discursiva, sociolinguística e lúdica, embora predomine uma concepção de língua descritiva conforme os dados obtidos na presente pesquisa. Essa concepção descritiva, como vemos, considera principalmente a nomenclatura e a classificação das palavras em determinados contextos de significação da língua, e acaba por desprezar outros contextos possíveis para essas palavras. Isto permite concluir que em pouquíssimas questões são discutidos os aspectos discursivos, sociolinguísticos e lúdicos da língua.

4.2 ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO LIVRO “SINGULAR E PLURAL: LEITURA, PRODUÇÃO, ESTUDOS DE LINGUAGEM”

A segunda parte da nossa análise estará baseada no livro didático de Língua Portuguesa intitulado “Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, correspondente ao fundamental II, mais especificamente, ao 6^a ano. Nesta coleção, iremos focar a Unidade 1, mais especificamente, as seções “Língua, discurso e sentido”, “Discurso, intencionalidade discursiva e sentidos”, “Língua e mudança”, e a unidade 2, enfocando as seguintes seções: “Gramaticalidade e gramática” e “Classificação dos substantivos”. Nas respectivas seções, visamos observar as concepções de língua subjacentes a esse LD e os discursos presentes na coleção em análise. O estudo das seções referentes à Unidade 1 está baseado na língua e ao seu conjunto de variedades, ou seja, nas diversas manifestações da língua e nos seus interlocutores. Já as seções da Unidade 2 fazem uma crítica às normas pertencentes à gramática tradicional, pois essas normas são modificadas em prol do caráter dinâmico e heterogêneo do objeto linguístico.

Os textos utilizados na análise buscam em sua maioria enfatizar as mudanças decorrentes da língua e as suas variações mediante a abordagem dos usos de seus interlocutores, o que permite observar uma abordagem da língua sob um caráter sociolinguístico em que se consideram outras variedades linguísticas além da norma-padrão.

Além disso, observamos também que a presente coleção trata não somente a língua sob os aspectos sociolinguísticos, como também enfatiza, em alguns casos, a presença da gramática descritiva que considera as formas entre os falantes de uma determinada língua sem considerar as regras da norma-padrão, ou seja, busca investigar o objeto linguístico tal como é manifestado no momento da descrição. Diante das concepções de língua citadas, ainda

observamos na coleção a perspectiva discursiva que procura enfatizar os efeitos de sentido presentes nas palavras em uso pelos sujeitos, ou seja, busca-se analisar as palavras quanto aos seus sentidos mediante as formações discursivas e as filiações ideológicas das quais os sujeitos fazem parte de modo inconsciente.

Sendo assim, iniciamos a nossa análise a partir da seção presente na Unidade 1 “Língua, discurso e sentidos” em que apresentamos um exercício sobre um episódio que Patativa do Assaré viveu em sua terra, a cidade cearense de Assaré, que retratava um caso de roubo das varas da cerca para cozinhar em panela. Esse texto se intitula “A cerca”, como vemos na figura 1, a seguir:

Figura 1 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua, discurso e sentidos

4. Patativa do Assaré (cujo nome de batismo era Antônio Gonçalves da Silva) foi um consagrado poeta da literatura oral nordestina. No trecho a seguir, ele conta um episódio que viveu em sua terra natal, a cidade cearense de Assaré.

A cerca

Olhe, eu tinha minha cerca lá perto da minha casa na Serra de Santana. Começaram a roubar as varas da cerca para cozinhar em panela, viu? Ai eu perguntava e todo mundo dizia: não, eu não fui, eu não fui. E eu, sabendo que o matuto tem muito medo de praga, e achando que rogando praga pega, ai eu perdoei a todos quanto tivesse tirado até aquele dia e roguei praga a quem tirasse daquele dia em diante, botei num papel e botei lá na cerca. Aquele que sabia ler, era aquela roda, um lendo e ai melhorou, não buliram mais não. [...]

Procura-se certificar de que os alunos conheçam o significado dos termos matuto e buliram. O texto pode ser considerado ASSARÉ, Patativa do. Digo e não peço ajuda: diálogos por alguns alunos. E in: São Paulo: Escrituras, 2001, p. 67. (Fragmento) (parte) garantir a compreensão antes de expor as questões.

a) Com que finalidade as varas da cerca eram roubadas? 4a

b) A que "roda" o autor se refere na última frase do fragmento? 4b

c) Explique como, nesse episódio, o autor conseguiu mudar uma situação utilizando apenas a linguagem. 4c

4a. Espere-se que os alunos deduzam que iam usar a vara como lenha, para "cozinhar em panela", como o poeta fala.

4b. A roda que se encontra em frente de quem sabia ler e que foi o papel com a praga para os outros, os analfabetos.

4c. Lanchando mão apenas da linguagem, ele conseguiu influenciar as pessoas do lugar onde vivia e resolver seu problema (o roubo das varas da cerca). Para tanto, ele escreveu uma praga contra quem roubava varas em um papel, e colocou esse papel na cerca, as pessoas tem a praga e, como acreditavam que ela podia se realizar, ficaram com medo e pararam de roubar as varas.

Sugerimos que, num primeiro momento, você retorne com a classe a definição, procurando dissipar dúvidas sobre alguns dos termos usados. O sentido de aprender possivelmente precisará ser discutido.

Língua, discurso e sentidos

Como é que é?

Você já parou para pensar como seria o mundo se as coisas não tivessem nome? Se não tivéssemos uma **língua** que nomeasse essas coisas? Como poderíamos nos referir a elas? Apontando? Desenhando?

- Afinal, usamos a língua para quê? O que ela faz?
- Qual a sua importância como linguagem?
- As palavras da nossa língua se parecem com as coisas e os objetos que nomeiam?

Língua — o que ela quer e o que ela pode?

Para entender melhor a importância da **língua como uma linguagem** vamos discutir o conceito a seguir:

Língua é um sistema de signos formado por palavras que se combinam em frases, formam enunciados, de acordo com determinadas regras. Com ela **aprendemos** o mundo e por meio dela podemos **interagir** com as pessoas.

179

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.179)

Neste exercício, observamos que a letra (a) está relacionada à interpretação do texto de Patativa do Assaré, enquanto as letras (b) e (c), foco do nosso estudo, trazem questões relacionadas à língua. A letra (b) traz em si uma questão relacionada à concepção pragmático-discursiva da língua, já que permite ao sujeito observar o contexto de produção do texto, que nesse caso se trata da cidade cearense de Assaré e assim identificar o sentido da palavra “roda” empregada no texto. Enquanto a letra (c) traz em seu discurso uma concepção lúdica da língua, pois é a partir dela que o personagem consegue impedir que as outras pessoas roubassem as varas de sua cerca. Sendo assim, na letra (c), observamos que a partir do processo de criatividade na qual é utilizada a linguagem no texto, através de um bilhete, se

consegue persuadir os seus interlocutores quanto à praga que lhes pode recair se insistirem em roubar as varas de madeira.

Logo a seguir, os autores apresentam o conceito sobre a língua que também remonta a uma concepção pragmático-discursiva, como o exercício mostrado acima, pois assinala que a língua é formada por uma combinação de palavras de acordo com determinadas regras e por meio delas podemos interagir com as outras pessoas. Através desse conceito, evidenciamos que a língua é um objeto dinâmico e heterogêneo, do qual pensamos ter acesso as suas regras mediante os nossos dizeres, mas pelo contrário, partimos de um pré-construído que se torna um não-dito entre os sujeitos. Além de observarmos a presença do discurso lúdico no momento em que os autores assinalam a combinação das palavras, isto é, os autores evidenciam que através dessas combinações se formam enunciados, de acordo com determinadas regras e por meio deles conseguimos interagir com os outros sujeitos.

Em seguida, a mesma seção apresenta uma letra de canção intitulada “Nome não”, de Arnaldo Antunes, que retrata a questão dos nomes que inventamos para os bichos, as cores e os sons, para nos referirmos às coisas, e não as próprias coisas. Podemos observar esse texto na figura 2, a seguir:

Figura 2 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua, discurso e sentidos

Estudos de língua e linguagem

A ideia de que com o uso da língua **podemos interagir** com as pessoas já foi discutida anteriormente. Agora, vamos entender melhor o que quer dizer essa história de a **língua** ser um **sistema de signos** formado por **palavras** com o qual **aprendemos, captamos o mundo**.

Para começar, vamos discutir a ideia de que a língua tem o poder de **aprender a realidade**.

O que você consegue entender disso?

Você e seus colegas irão ler uma letra de canção de Arnaldo Antunes, e um pequeno trecho de um romance do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Em seguida, converse sobre eles com a turma.

Nome não



OS NOMES DOS BICHOS NÃO SÃO OS BICHOS.
OS BICHOS SÃO:
MACACO GATO PEIXE CAVALO
VACA ELEFANTE BALEIA GALINHA.

OS NOMES DAS CORES NÃO SÃO AS CORES.
AS CORES SÃO:
PRETO AZUL AMARELO VERDE VERMELHO MARROM.

OS NOMES DOS SONS NÃO SÃO OS SONS.
OS SONS SÃO:
SÓ OS BICHOS SÃO BICHOS
SÓ AS CORES SÃO CORES
SÓ OS SONS SÃO
SOM SÃO, SOM SÃO
NOME NÃO, NOME NÃO
NOME NÃO, NOME NÃO.

OS NOMES DOS BICHOS NÃO SÃO OS BICHOS.
OS BICHOS SÃO:
PLÁSTICO PEDRA PELÚCIA FERRO
MADEIRA CRISTAL PORCELANA PAPEL.

OS NOMES DAS CORES NÃO SÃO AS CORES.
AS CORES SÃO:
TINTA CABELO CINEMA CÉU ARCO-ÍRIS TEVÊ.

OS NOMES DOS SONS NÃO SÃO OS SONS.
OS SONS SÃO:
SÓ OS BICHOS SÃO BICHOS
SÓ AS CORES SÃO CORES
SÓ OS SONS SÃO
SOM SÃO, SOM SÃO
NOME NÃO, NOME NÃO
NOME NÃO, NOME NÃO.

ANTUNES, Arnaldo. *Nome*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

1 O que você acha que quer dizer a afirmação "Os nomes dos bichos não são os bichos"?

O poeta da língua dá nomes que damos aos bichos, às cores e aos sons são só nomes que inventamos para nos referir às coisas, e não às próprias coisas.

180

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.180)

Com relação a esse texto são apresentadas cinco questões, das quais apenas as questões 2 e 4 respectivamente trazem uma abordagem específica sobre a língua, sendo as demais questões vinculadas à interpretação do texto. Na questão 2 será abordada a letra (b), mais especificamente, o item II e na questão 4 as letras (b), (c) e (d), por estarem relacionadas ao estudo da língua sob um caráter pragmático-discursivo e lúdico, como vemos na figura 3, a seguir:

2. Compare as duas estrofes iniciais de cada uma das páginas reproduzidas: a que termina com “[...] os bichos são: macaco gato peixe cavalo vaca elefante baleia galinha” e a que termina com “[...] os bichos são: plástico pedra pelúcia ferro madeira cristal porcelana papel”.

a) Que bichos são citados na primeira lista?
 Macaco, gato, peixe, cavalo, vaca, elefante, baleia e galinha.

b) Veja o recorte de uma das imagens que compõem a página:

I. O que aparece nessa imagem?
 São macacos de brinquedo.

II. Na segunda lista, destacada acima, as palavras não se referem a bichos. Considerando o que você observou sobre a imagem ao lado, explique por que o poeta se referiu a esses nomes como “bichos”. Que relação pode haver entre esses nomes e os bichos? 2bII

c) Observe que, em outras duas estrofes do poema, o poeta faz algo semelhante quando fala das cores. Explique a diferença entre as duas listas que ele apresenta, neste caso, também. 2c

3. Quais podem ser os nomes dos sons, segundo o texto? 3

4. Observe as imagens que compõem a página com o poema.

a) São imagens do quê? São imagens dos seres ou objetos que são nomeados no texto: cavalo, macaco, vaca, elefante.

b) Na primeira figura que traz o cavalo, aparecem dois nomes diferentes para fazer referência ao mesmo animal. Os dois nomes podem ser usados? Por quê? 4b

c) Por que na imagem da vaca está escrito “couro”?
 Porque é o nome que se dá à pele e ao pelo que cobrem o animal.

d) E na imagem em que está escrito “SOM”, por que aparece um trator? 4d

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.181)

Na questão 2, mais especificamente, o item II da letra (b) retrata os efeitos de sentido da palavra “bichos” empregada no texto citado anteriormente do autor Arnaldo Antunes, procurando levar o leitor a compreender o porquê de ter sido empregada essa palavra no texto. Assim, procura-se levar o sujeito-leitor a descobrir os sentidos da palavra “bichos” a partir do texto e isso sugere que o presente recorte adota uma concepção pragmático-discursiva de

língua que tem como objetivo evidenciar os sentidos dessa palavra conforme as relações com o social, histórico, ideológico e cultural.

Na próxima questão, mais especificamente, o enunciado 4, contemplamos os itens (b), (c) e (d), que conforme o enunciado apresentado anteriormente busca investigar os efeitos de sentido das palavras de acordo com o contexto da roça, além de se referir ao lúdico que tende a ruptura com relação aos sentidos das palavras “couro” e “som” apresentadas na canção de Arnaldo Antunes. Então, nos enunciados dos itens (b), (c) e (d) se entrecruzam as linguagens verbal e não-verbal, pois solicita-se que os sujeitos analisem os vocábulos “couro” e “som” a partir das imagens apresentadas no texto, ou seja, por meio de uma dada formação discursiva que nesse caso se trata da roça, se busca analisar os sentidos pertencentes a essas palavras.


Na figura 4 da mesma seção, há um trecho de uma passagem de um romance intitulado “Cem anos de solidão”, que retrata uma história que se passa na cidade de Macondo, que é surpreendida pela peste da insônia. Então, nesse trecho é posta uma solução para eliminar esse problema, como vemos a seguir.

5. Agora você vai ler uma passagem de um romance do famoso escritor colombiano Gabriel García Márquez, intitulado *Cem anos de solidão*. Logo no começo do livro, o narrador conta que a cidade de Macondo, onde se passa a história, é surpreendida com a **peste da insônia**, que traz como consequência a perda de memória, fazendo seus moradores esquecerem o nome das coisas e suas utilidades.

Veja só qual foi a solução encontrada para o problema, por uma das personagens:

Haviam contraído, na verdade, a doença da insônia. [...] No princípio, ninguém se alarmou. Pelo contrário, alegraram-se de não dormir, porque havia então tanto o que fazer em Macondo que o tempo mal chegava. [...].

Foi Aureliano que concebeu a fórmula que havia de defendê-los, durante vários meses, das evasões da memória. Descobriu-a por acaso. [...] Um dia, estava procurando a pequena bigorna que utilizava para laminar metais, e não se lembrou do seu nome. Seu pai lhe disse: “tás”.



Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.181)

Neste recorte é apresentada uma única questão que contém as letras (a), (b), (c) (d), (e) e (f) que estão relacionadas ao texto acima, das quais selecionamos apenas o item (f) por tratar-se de uma questão relacionada à língua, foco do nosso estudo. Logo a seguir apresentamos as respectivas questões:

Figura 5 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua, discurso e sentidos

Estudos de língua e linguagem

Aureliano escreveu o nome num papel que pregou com cola na base da bigorninha: *tás*. Assim, ficou certo de não esquecê-lo no futuro. Não lhe ocorreu que fosse aquela a primeira manifestação do esquecimento, porque o objeto tinha um nome difícil de lembrar. Mas poucos dias depois, descobriu que tinha dificuldade de se lembrar de quase todas as coisas do laboratório. Então, marcou-as com o nome respectivo, de modo que bastava ler a inscrição para identificá-las. Quando o seu pai lhe comunicou o seu pavor por ter-se esquecido até dos fatos mais impressionantes da sua infância, Aureliano lhe explicou o seu método, e José Arcadio Buendía o pôs em prática para toda a casa e mais tarde o impôs a todo o povoado. Com um pincel cheio de tinta, marcou cada coisa com o seu nome: *mesa, cadeira, relógio, porta, parede, cama, panela*. Foi ao curral e marcou os animais e as plantas: *vaca, cabrito, porco, galinha, aipim, taioba, banana-neira*. Pouco a pouco, estudando as infinitas possibilidades do esquecimento, percebeu que podia chegar um dia em que se reconhecessem as coisas pelas suas inscrições, mas não se recordasse a sua utilidade. Então foi mais explícito. O letreiro que pendurou no cachaço da vaca era uma amostra exemplar da forma pela qual os habitantes de Macondo estavam dispostos a lutar contra o esquecimento: *Esta é a vaca, tem-se que ordenhá-la todas as manhãs para que produza o leite e o leite é preciso ferver para misturá-lo com o café e fazer café com leite*. Assim, continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita.



MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem anos de solidão*. Tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 48-51. (Fragmento).

5a. Nas imagens do poema, as palavras que nomeiam os seres e as coisas estão escritas neles mesmos. Este era o mesmo procedimento que as personagens de Macondo começaram a usar para não se esquecerem dos nomes e da utilidade das coisas.

5c. Resposta pessoal. Sugestão: Aquelas que ainda se lembrassem do nome correto não iriam concordar; mas aquelas que, como as duas personagens, haviam se esquecido do nome certo iriam aceitar aquela como o correto porque estava escrito no objeto.

5d. Espera-se que o grupo perceba que não, porque, se eles estavam em processo de esquecimento, a solução só funcionaria até o momento em que eles se lembrassem dos valores da letra e dos seus sons.

182

a) Observe novamente o poema *Nome Não*. O que há em comum entre o que aparece nas imagens e o que o narrador conta nesse trecho do romance *Cem anos de solidão*? 5a

b) Há uma passagem do texto em que Aureliano está tentando se lembrar do nome da bigorna (objeto de metal utilizado para laminar metais). Que palavra ele acabou usando para nomear esse objeto? *Tás*.

c) Você acredita que as outras pessoas da cidade concordariam com o nome que ele deu à bigorna? Por quê? 5c

d) Você acha que a solução encontrada pela personagem poderia ser eficiente se a doença existisse de verdade? 5d

e) A história desse romance é uma **ficção**. O que isso significa? (Caso seja necessário, procure no dicionário o significado da palavra *ficção*.)
Significa que é uma história inventada, criada pelo autor.

f) Agora, reflita sobre a explicação a seguir e discuta o que você entendeu sobre o que uma língua é capaz de fazer, aproveitando toda a conversa sobre os textos.

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.182)

Na questão (f), observamos que o enunciado propõe ao sujeito-leitor que reflita através da leitura dos textos “Nome não” e “Cem anos de solidão” mostrados anteriormente sobre o que a língua é capaz de fazer em determinados contextos de produção. Então, através de um discurso polêmico busca-se estudar a língua como algo que se propõe a investigar a sua realidade circundante relacionada aos seus aspectos sócio-históricos mediante as suas falhas e equívocos que lhe são constitutivos. Sendo assim, por meio dessa questão, procura-se questionar o papel da língua no que concerne a sua utilização pelos sujeitos, que significam a

partir de condições pré-estabelecidas em seu meio, pois o sujeito-leitor significa através de um dito que passa a tornar-se um não-dito conforme as formações discursivas das quais fazem parte e as ideologias dominantes que participam de modo inconsciente.

Através dos textos expostos acima, procura-se fazer com que o sujeito-aluno entenda os sentidos de algumas palavras, como por exemplo, “carro”, “som”, “bigorna”, e assim compreenda que a língua possibilita o processo de criatividade, ou seja, a produção da linguagem implica na ruptura das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo sentidos que não podem ser controlados pelos sujeitos, o que pode ser confirmado no exemplo abaixo:

Figura 6 -- Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua, discurso e sentidos

O que pode a língua

O texto *Nome* não é um poema que fala sobre as coisas que existem no nosso mundo e sobre como as nomeamos. Por meio dele podemos entender que as palavras não são os objetos. Elas nos possibilitam falar desses objetos: dos que estão a nossa vista e dos que não estamos vendo. Podemos, por exemplo, falar de um cavalo, galopando no campo, sem estarmos vendo o cavalo ou o campo. Podemos contar um fato que aconteceu conosco ou com outra pessoa e falar sobre o que pensamos e sentimos a respeito, depois de termos vivido, presenciado ou conhecido o fato.

Já o mundo e as personagens que aparecem em *Cem anos de solidão* não são reais, embora haja muitas coisas neles que possam lembrar a nossa realidade. Eles só passaram a ser conhecidos — e existir como parte de nossa experiência de leitores — porque seu autor lhes “deu vida” usando a linguagem verbal. Isso quer dizer que o objeto e as coisas sobre as quais falamos nem precisam existir na realidade. Eles podem ser inventados. Por meio das palavras, podemos criar mundos inteiros com coisas que não existem e, quando fazemos isso, muitas vezes, até inventamos novas palavras para nomear essas coisas. Pense, por exemplo, nos seres e em todas as coisas criadas e nomeadas no filme *Avatar*.

A lua de Pandora, os seus habitantes — os Na’vi — e os nomes de cada um, até a língua que falavam, foram coisas inventadas. Todo aquele mundo só passou a existir a partir do momento em que alguém o criou — primeiro com as palavras (quando o roteirista escreveu a história), depois com as imagens e outras linguagens (quando se tornou um filme).

☺ Sintetizando, podemos dizer que a língua nos possibilita **recriar, apreender** a realidade, falar das coisas que existem, permitindo-nos dizer como as vemos ou sentimos. E possibilita-nos, ainda, **criar** outras “realidades” feitas de coisas que não existem.

Olha o que quer e o que pode essa língua!

Como você viu, as palavras não possuem características de seus objetos, não “apontam” para eles. Mas veja só o que acontece quando um poeta cisma em mudar isso!

P
P E
P E N
P E N D
P E N D U L I O
P E N D U L I
P E N D U L I
P E N D U L I

CASTRO, E. M. de Melo e. *Pêndulo*, 1962. Poema enviado e autorizado pela Sociedade Portuguesa de Autores, Lisboa.

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.183)

Nesse exemplo, podemos observar a ênfase no discurso lúdico em que são enfatizados os processos de criatividade e recriação da língua, através de algumas expressões utilizadas nos textos “Cem anos de solidão” e “Nome”, como por exemplo, bigorna, preto, azul, tás, entre outras, que sofrem modificações em seus sentidos em prol dos contextos de produção evidenciados nos textos acima, como a cidade de Macondo e a roça. Então, a língua passa a ser vista em sua heterogeneidade e dinamicidade a partir das realidades nas quais os sujeitos fazem parte, permitindo-nos dizer o que pensamos ou sentimos. Isto também pode ser

exemplificado através do poema de E. M. de Melo e Castro, que nos mostra a formação da palavra “pêndulo” a partir de outras letras, e assim procura mostrar que as palavras não carregam formas fixas, mas se modificam a todo instante à depender de seu contexto de produção.

Portanto, a partir desse poema, observamos que a língua é concebida como algo dinâmico e heterogêneo, que está profundamente ligada às questões sociais de seus sujeitos. Esses sujeitos são responsáveis por participar dos processos de significação da língua de modo inconsciente ao qual pensa ser o centro de seu dizer, o que na verdade implica dizer que este se encontra assujeitado aos mecanismos da língua.

Ainda com relação a essa concepção de língua, apresentamos a seguir um exercício referente ao texto intitulado “Poeminhas cinéticos”, de Millôr Fernandes, que nos evidencia as formações de palavras na língua e aquilo que elas significam, como por exemplo, as palavras saiu, assim, escada, entre outras, como vemos a seguir na figura 7.

Figura 7 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua, discurso e sentidos

9. Neste capítulo, você já leu um poema que faz uma brincadeira entre a forma das palavras e aquilo que elas significam. Agora, leia outro poema desse tipo.

Poeminhas cinéticos

MILLOR FERINANDES

Era um homem bem vestido
 Foi beber no botequim
 Bebeu muito, bebeu tanto
 Que
 s a i u
 d e
 l á
 a s s i m.

As casas passavam em volta
 Numa procissão sem fim
 As coisas todas rodando

Assim
 assim assim assim
 assim assim assim assim
 assim assim assim assim
 assim assim assim assim
 assim assim assim assim
 assim assim assim assim
 assim assim assim assim
 assim assim assim assim

Apertados no balanço
 Margarida e Serafim
 Se beijam com tanto ardor
 Que acabam ficando wɪssɐ.

O moço entra apressado
 Para ver a namorada
 E é da seguinte forma

escada.
 a
 sobe
 ele
 Que

Mas lá em cima está o pai
 Da pequena que ele adora
 E por isso pela escada

wɪssɐ
 ele
 wɛɐ
 embora.

5b. Mar...
cade...
deve...
das p...
mend...
dor".

6. Nesse...
conta...
servir...
pesso...
básica...
beça...
bora a...
sido m...

7. Respo...
É pos...
palav...
levam...
imedi...
rem s...
em ú...
tinuar...
palav...
exem...
ma, n...
ma c...
coisa...

FERNAN...
Trinta an...
Rio de Jar...
1972. p. 1

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.186)

A partir desse texto são formuladas as questões 9 e 10 apresentadas logo abaixo:

Figura 9 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua, discurso e sentidos

em círculos, a ideia, nesse caso, é mostrar como tudo ficou rodando na visão do homem embaraçado.

a) A palavra *assim* foi usada várias vezes no texto. Comente a forma como ela aparece na primeira e na segunda estrofes e explique o sentido que essa forma dá ao que está sendo dito. **9a**

b) Agora observe o último verso das duas estrofes finais e relacione-os com o que está sendo dito. O que o poeta quer que esses versos "mostrem" ao organizar as palavras da forma como estão? **9b**

c) Agora chegou sua vez de produzir um poema brincando com a forma e o significado das palavras, tentando fazê-las mostrar o que são ou significam. Veja algumas palavras que podem servir como ponto de partida:

pimenta rede guarda-chuva onda

• Releia os poemas *Pêndulo* e *Poeminhas cinéticos* e, se quiser, utilize um deles como modelo. Solte a imaginação! **Resposta pessoal.**

10 Ainda dentro da discussão sobre a (falta de) relação entre as palavras e as características das coisas que elas nomeiam, observe as seguintes frases:

A professora estava ouvindo um **zum-zum-zùm** na sala. **9b. O**

No quarto do avô, o **tique-taque** do antigo relógio marcava a passagem do tempo. **a**

O **bem-te-vi** é um dos pássaros mais comuns nas cidades brasileiras. **a**

a) Nesses casos, existe relação entre as palavras – especificamente o som delas – e as coisas que elas nomeiam? Explique. **10a (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)**

b) Levante hipóteses: por que você acha que palavras desse tipo são criadas? **10b (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)**

BRASIL. Art. 144 do Código Penal e Lei 5.010 de 13 de fevereiro de 1928.

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.187)

Na questão 9, observamos que há a presença dos itens (a), (b) e (c), dos quais iremos analisar apenas os enunciados presentes nas letras (a) e (c), por se tratarem de um estudo acerca da língua e da presença do discurso lúdico, já que a letra (b) se refere à interpretação do texto unicamente. No item (a), propõe-se que o sujeito-leitor analise o sentido da palavra “assim” usado várias vezes no texto, mais especificamente, na primeira e na segunda estrofes do poema acima. Portanto, através dessa questão, busca-se levar o sujeito a observar o sentido dessa palavra conforme o seu contexto de produção que é apresentado através da visão de um homem bêbado. O que nos permite concluir que os efeitos de sentido surgem a partir de

diferentes contextos situacionais, pois a língua é dinâmica e heterogênea, consoante as mudanças sociais, históricas, ideológicas e culturais.

Já no item (c), busca-se brincar com sentidos das seguintes palavras: “pimenta, rede, guarda-chuva e onda” na tentativa de mostrar o que são e o que significam a partir de uma determinada realidade social. Através disso, percebemos que neste item propõe-se que o sujeito produza um poema ressaltando os sentidos presentes nas palavras apresentadas na questão. Portanto, consideramos que neste item há a presença da criatividade, pois os sentidos das palavras são deslocados em prol de um contexto de produção estabelecido pelo sujeito-leitor, que faz intervir a língua com as suas falhas e equívocos que lhe são constitutivos. Por meio disso, observamos que na presente seção do LDP são ressaltados os efeitos de sentido das palavras presentes nos exercícios anteriores, como por exemplo, “roda”, “assim”, “bicho”, “bigorna, entre outros, dos quais os sujeitos participam de modo inconsciente pensando ser a origem de seu dizer quando na verdade já partem de um pré-construído na língua.

Por último, na questão 10, são apresentados os itens (a) e (b), que tratam especificamente sobre a língua no que se refere às palavras utilizadas para dar nomes aos objetos em geral e a sua relação com esses objetos. Então, ambos os enunciados buscam retratar a língua através de um discurso lúdico, em que a polissemia é aberta, possibilitando o jogo entre os termos, “zum-zum-zum”, “tique-taque” e “bem-te-vi” que é determinado pelas relações entre os sujeitos. Ou seja, esses vocábulos possuem o intuito de mostrar as situações nas quais os sujeitos estão inseridos. Dessa maneira, podemos perceber uma concepção pragmático-discursiva de língua, pois é através dessa perspectiva que evidenciamos a dinamicidade da língua conforme as suas relações com o social, histórico e ideológico entre os seus sujeitos.

Sobre as concepções de língua, iremos observar outra seção intitulada “Discurso, intencionalidade e sentidos” também pertencente à Unidade 1 desta coleção. Assim, iremos analisar uma pequena crônica que tem como título “Pai não entende nada”, de Luís Fernando Veríssimo, que retrata a história entre pai e filha acerca de um mal-entendido provocado pela compra de um biquíni, como podemos ver logo a seguir:

Figura 9 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Discurso, intencionalidade discursiva e sentidos

Estudos de língua e linguagem

▼ Leia, a seguir, uma pequena crônica de Luis Fernando Verissimo. Depois, responda às questões.


Pai não entende nada

— Um biquíni novo?
 — É, pai.
 — Você comprou um no ano passado!
 — Não serve mais, pai. Eu cresci.
 — Como não serve? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15. Não cresceu tanto assim.
 — Não serve, pai.
 — Está bem, está bem. Toma o dinheiro. Compre um biquíni maior.
 — Maior não, pai. Menor.
 Aquele pai, também, não entendia nada.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Pai não entende nada*. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 26.
 © by Luis Fernando Verissimo.

Vale a pena ler!

Pai não entende nada
 Luis Fernando Verissimo



Pai não entende nada, de Luis Fernando Verissimo. Porto Alegre: L&PM, 1991.

A crônica que você leu faz parte do livro de mesmo título *Pai não entende nada*, de Luis Fernando Verissimo, que traz uma coleção de pequenas e divertidas crônicas de situações totalmente possíveis de vivermos no dia a dia.

1. Que pedido a garota faz ao pai?
Pede para comprar um biquíni novo.
2. O que ela pretende exatamente com tal pedido?
Comprar um biquíni menor.
3. Veja a resposta da menina à afirmação, feita pelo pai, de que havia comprado um biquíni no ano anterior:
 — Não serve mais, pai. Eu cresci.
 a) Como o pai entendeu essa fala da filha?
Entendeu que o biquíni já não cabia mais, que estava pequeno.
 b) E o que a filha quis dizer com essa fala? Que ele estava grande demais para ela, agora que tinha se tornado uma adolescente, mais feminina. Por isso queria um biquíni menor.
4. Seria possível dizer que houve entre os dois um mal-entendido? Por quê? 5
5. Por que no final do texto o narrador afirma que "Aquele pai, também, não entendia nada"? Preste atenção no sentido que a palavra destacada dá ao enunciado, levando em conta o título da crônica, *Pai não entende nada*. 5

Os interlocutores e suas intenções

Os interlocutores sempre têm **intenções muito específicas** em relação ao **discurso** que produzem para o outro. A essas intenções, chamamos de **intencionalidade discursiva**.

Na situação apresentada na crônica que você acabou de ler, a filha constrói um **discurso** que tem uma **intencionalidade discursiva**: convencer o pai a comprar um biquíni menor. O pai, considerando a informação dada pela filha de que o biquíni não serve mais, entende, em parte, a **intencionalidade** da filha: está claro que sua intenção é convencê-lo a comprar outro biquíni, mas não entende que ela quer um **menor** e não um **maior**, como supõe. O humor da crônica consiste exatamente neste **mal-entendido**.

Reprodução autorizada por: Editora Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1991.

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.190)

Logo abaixo da crônica são apresentadas 5 questões à respeito do texto de Millôr Fernandes em que iremos utilizar na nossa análise, apenas a questão 5, já que as demais fazem referência à interpretação do texto. A questão 5 solicita ao sujeito-leitor que observe o sentido do vocábulo “também” no texto fazendo uma analogia com o título do texto, o que mais uma vez permite observar a importância dos processos de significação das palavras que

não são impostos através de regras gramaticais, mas são regidos por processos dinâmicos e heterogêneos da língua.

Em seguida, é apresentado um box intitulado “Os interlocutores e suas intenções”, que evidencia a intencionalidade discursiva do sujeito quanto à formação de seus discursos. Essa intencionalidade, como observamos no texto de Millôr Fernandes nos mostram duas representações de sujeito, um que não é totalmente consciente do seu dizer, que nesse contexto é representado pela figura do pai e o segundo se refere a um sujeito que não domina a língua, o que acaba por causar um mal-entendido no seu dizer, que nesse contexto é representado pela figura da filha.

Então, percebemos que a língua se mostra através de uma concepção discursiva, pois evidencia os equívocos e as falhas da língua presentes no dizeres de ambos os personagens da crônica de Millôr Fernandes a respeito da compra de um biquíni novo, que para o pai não seria importante a compra desse objeto, já que menina havia comprado essa peça desde o ano passado. Mas para a menina, como já possuía quinze anos queria um biquíni novo e que correspondesse a sua idade. Assim, como há a presença de uma concepção pragmática da língua, já que a filha pensa controlar os sentidos pertencentes ao discurso utilizado no ato da conversa com o pai para conseguir comprar um biquíni que atendesse as suas necessidades, que como afirmamos anteriormente acaba se tornando uma tentativa frustrante para o sujeito do texto, pois os sentidos não são controlados por este que pensam ser os donos de seus dizeres, mas partem de um já-dito que se torna um não-dito.

Dando prosseguimento a análise do discurso da coleção, apresentamos outra seção intitulada “Língua e mudança”, em que nos deteremos na subseção “Língua e variação”, que procura retratar a língua quanto as suas variações diante de determinadas circunstâncias, como veremos a seguir através da “Tira do Mutum” do autor Mutum Moiza.

Figura 10 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua e variação

Texto 2: tira do Mutum

Mutum, a personagem da próxima tira, mora na cidade e foi visitar a sua tia, que mora num sítio muito longe da cidade.

MUTUM



MOISA. Mutum. Disponível em: <<http://universomutum.blogspot.com>>, Acesso em: 15 abr, 2010.

Moisés Gonçalves

HTTP://UNIVERSOMUTUM.BLOGSPOT.COM - MOISÉS GONÇALVES

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.195)

Com relação à “Tira do Mutum” são apresentados alguns exercícios, como vemos na figura 11, a seguir:

Figura 11 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Língua e variação

Estudos de língua e linguagem

1. Explique o que acontece nas duas cenas. *O garoto faz um elogio à quantidade de comida que a tia coloca à mesa e ela entende que ele está reclamando da falta de comida.*

2. O que você pode perceber sobre o modo como a tia de Mutum fala? *?* (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

3. Observe o significado da palavra *fartura*, usada por Mutum.

Fartura s.f. (sXIV) 1 estado de farto 2 quantidade mais do que suficiente; abundância 2.1 abundância de comestíveis ou provisões.

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. (Fragmento).

(a) Podemos dizer que a graça da tira se apoia no uso desta palavra. O que o menino quis dizer ao usar tal palavra? *Quis dizer que havia grande quantidade de comida.*

b) Como a tia entendeu o que ele disse? *Entendeu que o menino reclamava de haver pouca comida.*

c) Levando em consideração o que você observou sobre a fala da tia, o que causou o mal-entendido? *O mal-entendido foi causado pelo sentido que a tia atribuiu à palavra fartura, usada pelo garoto.*

4. A expressão do garoto, no segundo quadrinho, indica uma certa surpresa. Por quê? *Porque ele se surpreendeu com a forma como a tia entendeu a sua fala, uma vez que queria dizer exatamente o contrário.*

5. Se o menino quisesse dar à sua fala o sentido que a tia deu, ele teria feito uso de uma palavra semelhante à que usou. O que ele diria? *5. (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)*

6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar, recramã, fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: **mal, reclamar, faltando**.

a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto? *6a (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)*

b) O que os dois grupos de palavras têm de diferente? *6b (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)*

7. Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique. *7 (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)*

Variedades, língua padrão e preconceito linguístico

Dentre as **variedades da língua**, existe uma que se convencionou chamar de **língua padrão**. Esta é a variedade utilizada na maior parte dos documentos, livros, jornais e revistas, palestras, programas de TV e rádio. Em muitas situações de comunicação, as pessoas com quem interagimos — oralmente ou por escrito — esperam que usemos essa variedade porque, historicamente, a sociedade sempre a considerou uma variedade de maior prestígio. É por isso que convivemos com a noção de “erro”: se não falo na língua padrão, falo errado!

O **preconceito linguístico** nasce daí: da ideia de que quem não fala ou não domina essa língua padrão é inferior. Como você verá, esse modo de ver é que constitui um **erro**! Um **erro de compreensão** do que é a língua e a linguagem.

Troca de letras e sons nas palavras

Dependendo do grupo social a que pertencemos e da nossa formação escolar, os nossos falares podem ser diferentes. Costumamos falar como falamos as pessoas que nos cercam porque aprendemos a falar com elas e, no dia a dia, também nos comunicamos com elas. Se desde pequenos frequentamos a escola, lemos muitos livros, o jeito de falarmos poderá ser diferente do jeito de falar de pessoas que nunca foram à escola e não convivem com livros.

196

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.196)

No que se refere a “tira do Mutum” são apresentadas 7 questões, das quais serão escolhidos os enunciados de número 2, 3, 6 e 7 por estarem relacionados ao estudo da língua e de suas variedades, sendo as demais questões relacionadas à interpretação do texto apresentado acima. Na questão 2, propõe-se que o aluno analise o modo que a tia do Mutum fala, ou seja, busca-se verificar se o uso da língua utilizado na tira está adequado ou não à

situação do discurso produzido entre ambos. Assim, nessa questão, o autor procura levar o sujeito-aluno a refletir sobre o uso de outras variedades linguísticas que não estejam ligadas apenas à norma-padrão da língua, e que o faça entender que determinados usos da língua são considerados adequados diante de um contexto de produção específico. Por meio dessa questão, observamos a presença de uma concepção sociolinguística da língua que considera outras variantes linguísticas além da norma-padrão, o que podemos observar através das palavras “fartura” e “fartando”, que nesta situação assumem diferentes sentidos. A primeira se refere ao exagero com relação às comidas preparadas pela sua tia, já a segunda se refere a falta de comida na mesa.

Logo em seguida, apresentamos o enunciado 3 que possui os itens (a), (b) e (c), em que iremos analisar, mais especificamente, os itens (a) e (c) por se tratar de um estudo efetivo sobre os aspectos da língua na tira do Mutum.

Na questão 3 de início é apresentado o sentido da palavra “fartura” de acordo com o dicionário eletrônico Houaiss, porém o item (a) solicita que o sujeito-leitor associe essa palavra ao contexto situacional da tira, isto é, busque o sentido dessa palavra utilizada pelo personagem da tira de Mutum.

Através dessa busca dos efeitos de sentido oriundos da palavra “fartura” e “fartando”, busca-se também encontrar o humor entre o uso dessas palavras, que na tira assumem sentidos diferentes, pois se tratam de expressões utilizadas em contextos diferentes, como a primeira expressão que é utilizada pelo garoto que mora na capital e a segunda que é utilizada entre as pessoas que moram no interior.

Logo abaixo, se apresenta o item (c) que passa a questionar o sujeito acerca do sentido produzido pela tia, personagem da tira, acerca do vocábulo “fartura” que como percebemos não é entendido por essa personagem, já que a mesma acaba confundido a expressão com a palavra “fartando”. Assim, verificamos que os sentidos se modificam de acordo com as posições dos sujeitos e as suas relações com o social, o histórico e o ideológico dos quais não podem controlar.

Já na questão 5, propõe-se que o sujeito-aluno busque uma outra palavra que possa assumir o sentido entendido pela tia de Mutum da tira acima. A partir daí, observamos que o presente enunciado busca entender o porquê do aparecimento da expressão “fartura” nesse contexto de produção, e ao mesmo tempo procura entender o modo pelo qual a tia conhece essa palavra não está presente no dicionário.

Através desse estudo, percebemos que no exercício analisado há a presença de uma concepção sociolinguística da língua, que busca estudar outras variantes linguísticas, como por exemplo, a caipira que é apresentada no texto do Mutum e entender o seu funcionamento nesse contexto de produção. Portanto, essa concepção de língua propõe-se a analisar o discurso presente nas falas dos personagens do texto, que se caracterizam por pessoas pertencentes a culturas diferentes, como Mutum que mora na capital e a sua tia no interior. Então, por se tratarem de contextos diferentes, acaba ocasionando uma confusão quanto aos sentidos presentes nas palavras “fartura” e “fartando”.

Com relação à questão 7, verificamos a presença, como nas questões anteriores, da concepção sociolinguística da língua, pois questiona o sujeito-leitor acerca das variantes linguísticas presentes na tira do Mutum, ou seja, procura-se saber se essas variantes são as mesmas para todos os personagens. O que já nos permite afirmar que se tratam de variantes linguísticas distintas, pois Mutum possui um nível de conhecimento sobre a língua mais próximo do que é exigido pela escola e os tios possuem a fala mais próxima a dos caipiras que não segue a norma-padrão determinada pela sociedade. Nesta questão, portanto, propõe-se que se trabalhe a língua através de sua heterogeneidade que lhe é constitutiva, ou seja, através dessa questão procura-se mostrar que outras variantes linguísticas também possuem sentido na nossa língua portuguesa.

Logo a seguir, vemos um boxe presente na figura 11 intitulado “Variedades, língua padrão e preconceito linguístico” em que são evidenciados a presença de variedades da língua e enfatiza a presença da língua padrão na maioria dos documentos presentes no nosso meio social. Porém, o discurso do LDP propõe o estudo da língua a partir de uma perspectiva sociolinguística, que consiste na valorização de outras variantes e não apenas a norma-padrão presente na maioria dos nossos documentos escritos. Assim, o discurso presente no boxe sugere que há outras variedades linguísticas além da norma-padrão, e que possuem suas normas internas diferentes da língua culta.

Logo em seguida, iremos analisar a Unidade 2, enfocando as seguintes seções: “Gramaticalidade e gramática” e “Classificação dos substantivos”. De início, apresentamos a seção “Gramaticalidade e gramática”, através da figura 12:

Figura 12 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Gramaticalidade e gramática

língua. E, como nem todo mundo fala todas as variedades, é preciso estudar para conhecer suas gramáticas. Por exemplo, se você é do norte, tem uma fala marcada por muitas diferenças se comparada com a fala do sul, e vice-versa.

- *Quer dizer, então, que precisamos estudar na escola várias gramáticas diferentes??? Que problema!!*

A escola tem uma preocupação especial com o ensino da gramática de uma das variedades da língua — a **variedade padrão**. Isso significa que vamos investir no estudo da gramática dessa variedade, para saber mais sobre as suas regras de uso.

Acontece que a gramática dessa variedade da língua — a **língua padrão** — tem regras muito antigas, que foram organizadas sob o nome de **Gramática Normativa**, e você poderá constatar que nem todas as regras continuam sendo usadas para a criação de frases, textos ou enunciados.

Olha só que curioso!

Selecione e combine...

- ▼ Para escrever na nossa língua, fazemos uso de letras do alfabeto. Imagine que selecionamos as letras **a – o – m – r**. Se combinarmos essas letras, ordenando-as de diferentes formas (seqüências), que palavras podemos ter?
Amor, roma, ormar, oram, mora, ramo.

Viu, como é tudo uma questão de seleção e combinação? Mas lembre-se de que a combinação tem que gerar uma palavra que exista na língua. Caso contrário, não saberemos do que se trata. Se em vez de eu organizar, por exemplo, **bonito**, organizar **nitobo** ou **oiotnb**, não conseguirei atribuir nenhum sentido a tais palavras, porque elas não existem, não nomeiam nada!

- ▼ Tente, de novo, com as letras **e – o – m – r – t**.
Morte, termo, tremo, temor.

Veja, ainda, quantas palavras você pode formar com as letras que propusemos, sem usar, necessariamente todas: amo, mar, temo, mote, ora, remo...


Depois que aprendemos como organizar as letras para formar palavras, fica tudo no automático! O mesmo acontece com a elaboração de frases: uma vez que você tenha aprendido como organizar as palavras para formar uma frase, a ação de criar frases se torna automática.

Então ficamos assim...

É o momento de você e toda a turma retomarem as questões iniciais deste capítulo:

- O que é gramática? É o mesmo que língua?
- Nós sabemos alguma coisa de gramática? O quê?

Para responder a estas questões, você deverá recorrer às discussões feitas até o momento, certo?



Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.213)

De início, podemos observar que nos é proposta uma questão relativa ao estudo das diferentes gramáticas da língua na escola, pois essa instituição tem uma preocupação em especial com o ensino da variedade padrão da língua. Porém, é enfatizado que nem todas as regras da norma padrão continuam a ser utilizadas nos processos de seleção e combinação de palavras. Então, neste primeiro bloco é constatada uma concepção descritiva- estruturalista da

língua, já que nos mostra um discurso sobre a língua sujeita a variações de uso e não como um conjunto de regras a serem seguidas pelos seus falantes.

Assim, por meio do trecho do recorte acima é evidenciada uma crítica veemente ao uso exagerado das regras da gramática normativa para os processos de criação das frases na língua, pois conforme a dinamicidade da língua essas regras tendem a sofrer mudanças quanto aos usos da língua e as suas variações no meio social.

Em seguida, apresenta-se no mesmo recorte, o box intitulado “Olha só que curioso!”, que apresenta um discurso lúdico acerca das combinações das palavras nas construções das frases da língua, ou seja, destaca-se o processo criativo das palavras em contraposição à utilização das regras presentes na gramática tradicional que não atendem aos usos específicos de seus falantes.

Ainda nesta seção, apresentamos um conjunto de atividades sobre o estudo da língua, como veremos a seguir na figura 13:

Figura 13 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Gramaticalidade e gramática

Atividades

1. Imagine que um amigo lhe deixou um bilhete, mas sua mãe sem querer rasgou o papel em vários pedacinhos, desta maneira:

VOU NOTA POR DE PEGUE CIÊNCIAS NA
FAVOR AULA MINHA AMANHÃ FALTAR

a) Combine os pedacinhos de papel para recompor o bilhete do seu amigo. Use vírgulas e pontos do modo que achar mais adequado. 1a (Ver comentário na lateral do Guia do professor.)

b) Existe mais de uma maneira de montar esse bilhete.

I. Reescreva o bilhete de uma maneira diferente da que você apresentou no item anterior. Tome cuidado para que ele continue fazendo sentido. 1b1 (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

II. Compare as duas montagens do bilhete. Há diferença de sentido entre elas? Quando você mudou a ordem das palavras, alguma delas ganhou mais importância na frase? Explique. 1b2 (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

c) Entre os pedacinhos que você juntou, há algumas “duplas” que não poderiam ser separadas. Identifique pelo menos uma delas. Há várias. Por exemplo: vou e faltar; na e aula; por e favor; minha e nota; de e Ciências.

d) No caderno, reescreva o bilhete invertendo a ordem de uma dessas “duplas” que não podem ser separadas.

- Como ficou a frase resultante? Ela parece uma frase da língua portuguesa? Por quê? 1d (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

*Leandro
Siqueira*

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.214)

Na questão de número 1, são apresentados os itens (a), (b), (c) e (d), que solicitam ao sujeito para recompor o bilhete, através das combinações feitas com as seguintes palavras: “vou”, “nota”, “por”, “de”, “pegue”, “ciências”, “na”, “favor”, “aula”, “minha”, “amanhã” e “faltar”, e assim conseguir compreender a mensagem que está nesse bilhete. A partir dessas

questões, sugere-se aos discentes a combinação dessas palavras em frases que possuam sentido, e a isso são exigidos também a pontuação adequada dos enunciados formados na atividade em questão. O que podemos ressaltar é que essa atividade procura atrair o sujeito-aluno através do discurso lúdico, isto é, por meio da combinação entre as palavras, procura-se estudar os múltiplos sentidos oriundos da formação desses enunciados, como também a dinamicidade da língua em torno de seu meio social.

Logo em seguida, apresentamos outra análise que traz a concepção descritiva-estruturalista da língua, através da figura 14:

Figura 14 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Gramaticalidade e gramática

2. Você sabe o que é um palíndromo? As frases a seguir são palíndromos:
Luz azul.
Roma me tem amor.
Socorram-me, subi no ônibus em Marrocos.

a) E então? Já consegue explicar o que é um palíndromo? Se precisar, procure a palavra no dicionário. Palíndromo é uma frase ou palavra que pode ser lida, indiferentemente, da esquerda para a direita ou vice-versa.
b) Qual a importância dos princípios da seleção e da combinação para a formação dos palíndromos? 2b
c) Pesquise ou invente outros palíndromos e mostre-os aos colegas. 2c

3. Leia, a seguir, o que a gramática normativa impõe como regra de concordância entre as palavras.

Os artigos e adjetivos devem concordar com os substantivos que acompanham. Por exemplo: **As meninas são bonitas.**

O artigo **as** está no feminino e no plural para concordar com o substantivo **meninas**.
O adjetivo **bonitas** está no feminino e no plural para concordar com o substantivo **meninas**.

O verbo deve concordar com o sujeito, isto é, aquele que pratica a ação. Por exemplo: **Eu quero. Eles querem.**

O verbo está na 1ª pessoa do singular (**quero**) para concordar com o sujeito (**eu**).
O verbo está na 3ª pessoa do plural (**querem**) para concordar com o sujeito (**eles**).

2b. As letras precisam ser selecionadas e combinadas em uma ordem exata, e, depois, as palavras também devem ser organizadas em uma sequência específica, senão o palíndromo não se forma. Nesse caso, o sentido não importa tanto quanto o arranjo das letras e palavras.

2c. Resposta pessoal. Sugestões: A droga da gorda. A mala nada na lama. Assim a ala lá à missa. Sá dá tapas e sacatadas. Saíram o tio e oito Marias. Anotaram a data da marstonia. Me vê se a panela da moça é de aço, Madalena Passa, e vem. O romance acata amores a damas amadas e Fiora ataca o narro-ro. (Fonte: Fernando Klzinger Dannemann. **P a l í n d r o m o s**. Disponível em: <http://www.ncantodasletras.com.br>. Acesso em: 6 maio 2010.)

3a. Porque ele insinuou que, se a paquerasse ("chegasse nela"), ela iria se apaixonar por ele, e a moça considerou isso como uma presunção da parte dele.

URBANÓIDE Diogo Salles

SALLES, Diogo. Urbanóide. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/tragico-e-comico/category/urbanóide/page/4>. Acesso em: 25 mar. 2011.

a) Por que a garota chamou Urbanóide de "metido"? 3a
b) Releia a primeira fala de Urbanóide.
I. Ele está falando de uma "mina" (menina) só ou de várias? Como você sabe? 3b (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)
II. Se Urbanóide quisesse seguir as regras de concordância da gramática normativa que apresentamos antes, como ficaria sua fala? 3b (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)
III. De acordo com o que estudamos neste capítulo, podemos dizer que a fala de Urbanóide, do jeito que está na tira, não segue regra gramatical nenhuma? Por quê? 3b (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.215)

Neste recorte de atividades, destacamos as questões 2 e 3 no intuito de se trabalhar as questões relacionadas à língua, mais especificamente, a combinação e a seleção das palavras. A questão 2 apresenta os itens (a), (b) e (c), na qual enfocaremos apenas o segundo e o terceiro itens. A partir desses enunciados, observamos uma concepção descritivista-estruturalista da língua, pois é solicitado ao sujeito que este informe a importância da seleção e combinação das palavras para a construção dos "Palíndromos", e logo após é solicitado ao discente à construção desse texto com base no que é apresentado no enunciado. Sendo assim,

é estabelecido ao sujeito um modelo fixo para que o sujeito produza um palíndromo, e não se permite que este saia do que é exigido no LD.

No enunciado 3 são apresentados os itens (a) e (b) referentes à “Tira de Urbanóide”, de Diogo Salles e ao quadro apresentado pela gramática normativa à respeito das regras de concordância entre as palavras. Para a nossa análise, iremos escolher apenas o item (b) – I II e III nos quais serão analisados os aspectos sobre a língua, mais especificamente, a sua concordância a determinadas situações do cotidiano.

Assim, o item I solicita ao sujeito-leitor que identifique o significado da palavra “mina” utilizada na fala de Urbanóide, o que nos permite observar uma concepção sociolinguística da língua, pois atesta os diferentes usos linguísticos apresentados pelo personagem da tira. O item II sugere ao discente que siga as regras de concordância verbal e modifique a fala de Urbanóide na frase, o que permite considerar a língua como um sistema automático e condicionado às regras da língua, desconsiderando o contexto situacional ao qual pertence o personagem Urbanóide, que nesse caso se trata de uma conversa informal com uma garota da mesma idade. Já no item III, procura-se ainda estudar acerca da fala de Urbanóide, ou seja, se a sua fala segue alguma regra gramatical, o que de antemão nos possibilita afirmar que mesmo a sua fala não seguindo as regras da norma-padrão, como na frase “Por que as mina só quer saber de namorar”, esta segue regras que fazem parte de outra variedade da língua que permite esses usos pelos sujeitos.

Desse modo, no exercício referente à tira de Urbanóide, observamos a presença de duas concepções de língua: a sociolinguística e a normativa, pois ao mesmo tempo em que sugere ao indivíduo seguir as regras propostas pela gramática tradicional sobre concordância, considera também a importância da aprendizagem de outras variantes da língua e não apenas a língua padrão que utilizamos em documentos e em lugares formais.

Ainda no que diz respeito à Unidade 2, iremos analisar a seção “Classificação dos substantivos”, no intuito de demonstrar a classe gramatical dos substantivos, através da letra da canção intitulada “Não é proibido”, de Marisa Monte, que se refere a uma festa na qual todos são convidados para garantir a diversão no recinto, como vemos na figura 15:

Figura 15 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Classificação dos substantivos

Estudos de língua e linguagem

Capítulo 4

Substantivo: a classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo

Como é que é?

Neste capítulo você irá estudar uma das classes de palavras mais importantes da nossa língua: a classe dos **substantivos**.

Vamos discutir:

- Afinal, o que caracteriza os substantivos? Eles existem para quê?
- Os substantivos são uma classe de palavras variável ou invariável?
- Qual é a sua importância na língua?

Sugerimos que você dedique um tempo para uma conversa coletiva sobre as questões propostas, de modo que os alunos possam compartilhar impressões ou levantar hipóteses a partir delas.

▼ Leia a letra de canção a seguir.

Não é proibido

Jujuba, bananada, pipoca,
Cocada, queijadinha, sorvete,
Chiclete, *sundae* de chocolate,


Paçoca, mariola, quindim,
Frumelo, doce de abóbora com coco,
Bala Juquinha, algodão-doce e manjar.

Venha pra cá, venha comigo!
A hora é pra já, não é proibido.
Vou te contar: tá divertido,
Pode chegar!

Vai ser nesse fim de semana
Manda um *e-mail* para a Joana vir

Não precisa bancar o bacana
Fala para o Peixoto chegar aí!

Traz todo mundo, tá liberado, é só chegar.
Traz toda a gente, tá convidado, é pra dançar,
Toda tristeza deixa lá fora; chega pra cá!



MONTE, Marisa; SEU JORGE; DADI.
Não é proibido. Intérprete: Marisa Monte.
In: MONTE, Marisa. *Infinito ao meu redor*. EMI, 2007. 1 CD. Faixa 9.

230

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.230)

Logo em seguida, são apresentadas 7 questões referentes à letra da canção acima, das quais iremos analisar os enunciados de número 5, 6 e 7, pois estas questões apresentam o estudo acerca da língua sob uma perspectiva normativa e discursiva.

Figura 16 - Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem – Atividade da seção Classificação dos substantivos

1. Observe o título da letra da canção, compare com o que se diz no texto e responda: o que não é proibido? Possibilidades de respostas: no texto se fala o muitos são convidados. O título "Não é proibido

2. Nas duas primeiras estrofes da letra, em que aparece uma lista de palavras, do que se está falando? O "eu" da letra de canção cita uma lista de doces de festa, em geral próprias de festas infantis.

3. Dizemos que palavras como as da lista são **substantivos** – isto é, pertencem a uma classe de palavras que **dão nome a objetos, seres, sentimentos**.

- No texto, o que os substantivos que aparecem na lista estão nomeando? Doces.

4. Há dois substantivos no texto que estão nomeando pessoas. Quais são eles? Peixoto e Joana.

5. Agora observe estas outras palavras retiradas de letra da canção.

hora tristeza e-mail (o) bacana

mundo gente fim de semana

- Você diria que elas também estão nomeando algo? Explique. 5*

6. Você já viu que substantivos são palavras variáveis. Que tipo de variação os substantivos que aparecem no texto poderiam sofrer? 6

7. Agora, preste atenção em um dos doces citados na letra de canção: *bala Juquinha*.

a) Qual seria a diferença de sentido se em vez de *bala Juquinha* os autores tivessem usado somente *bala*? Se tivessem usado somente *bala* não se saberia de que marca ela é.

b) Que papel o substantivo *Juquinha* tem nesse contexto? Tem o papel de especificar, de indicar o nome da marca da bala.

Classificação dos substantivos

A seguir, vamos apresentar a você o modo como a Gramática Normativa classifica os substantivos em relação às coisas que eles nomeiam.

Substantivos comuns: são aquelas palavras que se referem a todos os seres de uma mesma espécie, sem dar-lhes um nome próprio. Por exemplo, o nome dos doces: *jujuba, bananada, pipoca, cocada, queijadinha, sorvete...*

Substantivos próprios: são aquelas palavras que se referem a um ser ou objeto específico. No texto, por exemplo, aparecem os substantivos próprios *Juquinha, Peixoto e Joana*. Os substantivos próprios que dão nome a pessoas, lugares públicos, instituições devem ser escritos sempre com letra inicial maiúscula.

Substantivos concretos: são palavras que nomeiam os seres e as coisas de existência independente de outros seres e coisas. Esses seres podem ser reais ou imaginários. Todos os nomes dos doces e das pessoas citados na letra da canção, por exemplo, são concretos.

Fonte: (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012, p.231)

Na questão 5 são apresentadas as palavras da Canção de Marisa Monte mostrada anteriormente e solicita-se aos discentes que observem esses vocábulos no texto e assinalem o que estão nomeando. A partir daí, podemos verificar a tentativa dos autores em fazer com que os sujeitos leitores identifiquem os sentidos das seguintes palavras: “hora”, “tristeza”, “e-

mail”, “(o) bacana”, “mundo”, “gente”, “fim de semana”, ou seja, os discentes terão que definir, explicar, ao seu modo, o que as palavras designam.

Desse modo, observamos uma concepção discursiva de língua, pois considera que os sentidos provenientes das palavras não são estanques e se modificam de acordo com as relações dos sujeitos e as formações discursivas da quais fazem parte.

No que se segue, observamos que é solicitado na questão 6 o tipo de variação que as palavras empregadas no texto poderiam sofrer segundo as regras da gramática normativa. Assim, observamos que se trata de um exercício que utiliza a metalinguagem tradicional, que nada mais do que a verificação de substantivos no plural ou a mudança do grau aumentativo para o diminutivo, sem considerar o contexto no qual está sendo empregada tal expressão.

Por último, a questão 7 apresenta os itens (a) e (b) relacionados ao emprego dos substantivos no texto. Os itens (a) e (b) se referem à diferença de sentidos entre as expressões “bala de Juquinha” e o seu aumentativo “bala” no contexto da canção. A partir daí, podemos evidenciar diferentes efeitos de sentido entre os enunciados, já que o primeiro enunciado especifica o dono da bala e o segundo se refere a uma bala qualquer, sem nenhuma marca em específico. Assim, além desses efeitos de sentido empregados entre essas palavras, observa-se a funcionalidade que a classe gramatical dos substantivos exerce dentro do texto, que ultrapassa a mera nomenclatura gramatical, ou seja, o uso do substantivo “Juquinha” serve para indicar o nome da bala da qual se trata o texto. Assim, há uma representação discursivo-pragmática da língua em que há uma ênfase nos sentidos produzidos com relação aos usos das expressões “bala de Juquinha” e “bala”, que nessa situação nos mostra uma diferença entre as duas expressões, pois ao contrário da primeira, a segunda especifica de qual bala está sendo tratada no texto.

Diante dos recortes apresentados, observamos, no discurso das atividades do LD analisadas, - a recorrência de várias concepções de língua, como: a descritiva, a sociolinguística e a discursiva que estão presentes nos exercícios e conceitos analisados, o que de antemão já mostra uma diferença com relação à coleção anterior, já que é enfatizada nesta coleção uma concepção sociolinguística da língua.

Sendo assim, observamos através desses recortes uma ênfase com relação à dinamicidade e a heterogeneidade da língua em diferentes contextos apresentados no LDP analisado, além da abordagem de um discurso lúdico presente em alguns de seus exercícios, que como vemos procura enfatizar a criatividade presente na língua, através dos usos e combinações das palavras pelos seus falantes.

Por fim, observamos que nesta coleção há uma tentativa de se trabalhar a língua como algo heterogêneo e não transparente entre os seus indivíduos, ao contrário da coleção "Português: linguagens", de William Cereja e Thereza Cochar que em sua maioria se refere substancialmente a exercícios intimamente ligados à língua como um sistema de regras e nomenclatura estabelecida através de aspectos descritivos da língua. O que imediato nos permiti enxergar uma tentativa de se estudar a língua diferente da que é determinada pela instituição social, ou seja, a partir dos recortes analisados evidenciamos um estudo da língua não mais convencionado às regras ditadas pela norma-padrão, mas sim como algo heterogêneo e dinâmico com relação aos seus aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, objetivamos analisar o conhecimento sobre a língua no discurso do livro didático de Português (LDP), com vistas a observar os efeitos de sentido sobre língua como objeto de ensino-aprendizagem no discurso de dois manuais didáticos de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, analisamos as coleções de Língua Portuguesa, do ensino fundamental II, mais especificamente, seus volumes do 6º ano. Para o trabalho em questão, utilizamos as seguintes coleções: “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, e “Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

Em ambas os materiais didáticos, constatamos que há concepções heterogêneas de língua, ligadas a diferentes filiações e diferentes tendências de discurso em cada um dos manuais analisados, dentre elas podemos citar, a concepção tradicional, descritiva, discursiva e sociolinguística.

Na coleção 1, constatamos a presença dos significados de algumas palavras mediante determinado contexto, ou seja, verificamos a presença dos processos polissêmicos nos sentidos de algumas palavras presentes nos exercícios analisados, como também a presença do discurso lúdico no processo de recriação das palavras em determinado contexto de produção. O que nos permite constatar que há a predominância de uma concepção descritiva da língua, que considera apenas a nomenclatura e a classificação dos substantivos em determinados contextos de significação da língua, e acaba por desprezar outros contextos possíveis.

Já a coleção 2, além de analisar os sentidos das palavras através dos processos polissêmicos e também recorrer ao discurso lúdico nesse manual didático, busca enfatizar a importância de se estudar as variantes linguísticas e os seus efeitos nos diferentes contextos de produção da língua. Assim, observamos que nesta coleção é enfatizada uma concepção sociolinguística da língua, pois através das análises de seus recortes constatamos a heterogeneidade e a dinamicidade desse objeto linguístico em diversos contextos situacionais evidenciados anteriormente na análise do manual.

Nesses termos, em alguns exercícios pudemos evidenciar um discurso lúdico e polêmico, que procura ressaltar os aspectos críticos e reflexivos da língua, como também o seu processo de recriação e ressignificação das palavras diante de cada contexto situacional.

Por fim, percebemos que o estudo da língua não é veiculado apenas às regras estabelecidas pela gramática normativa como apresentado na coleção “Português: linguagens”, mas procura-se estudar as várias concepções de língua como uma forma de possibilitar ao discente o acesso a essa gama de perspectivas como as apresentadas na análise da coleção “Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem”. Além de possibilitar ao sujeito conhecer as multiplicidades de concepções de língua, como a descritiva, a prescritiva, a discursiva, a linguístico-pragmática, entre outras, que ao longo do tempo tendem a se modificar em decorrência de seus aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BALTHASAR, Marisa; FIGUEIREDO, Laura de; GOULART, Shirley. **Singular e plural: leitura, produção, estudos de linguagem**. São Paulo: Moderna, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOURADO, Maura Regina; REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. **Língua portuguesa**. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37709071/Referenciais_Curriculares_lingua_portuguesa_ensino_medio_Paraiba_.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504156348&Signature=A5YRTIMJrTMw%2BHNCUTQ4evz8yUw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReferenciais_Curriculares_do_Ensino_Medi.pdf Acesso em: 20 de outubro de 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INDURSKY, Freda. **O campo dos estudos da linguagem e o ensino**. Rio Grande do Sul: Organon, 2010, v. 24, n. 48.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MUTTI, Regina Maria Varini. **Discurso pedagógico:** efeitos de sentidos de criatividade. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=Discurso+pedag%C3%B3gico%3A+efeitos+de+sentidos+de+criatividade.&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso de leitura.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

POSSENTI, Sírio. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2007.

RENZO, Ana Maria di. Os estudos da análise de discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino. IN: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (orgs). **Análise de discurso no Brasil:** pensando o impensado sempre. Campinas: Editora RG, 2011.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. Para quem é o discurso pedagógico?. IN: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia

Andrade (orgs). **Análise de discurso no Brasil:** pensando o impensado sempre. Campinas: Editora RG, 2011.